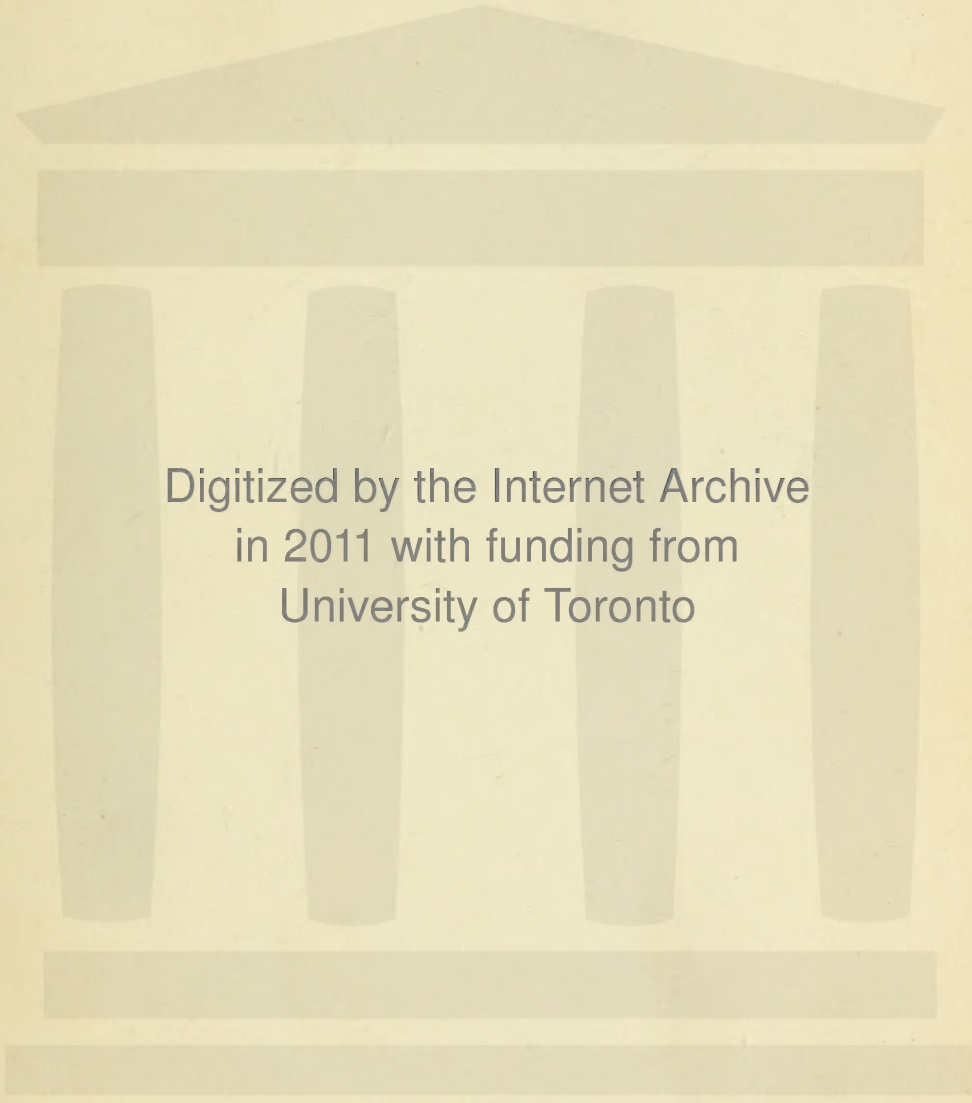


Digitized by the Internet Archive
in 2011 with funding from
University of Toronto

http://www.archive.org/details/aushrsaalundschu00will

THE INSTITUTE OF MEDIAEVAL STUDIES
10 ELMSLEY PLACE
TORONTO 5, CANADA.

# Aus Hörsaal und Schulstube

3 K

# Aus Hörsaal und Schulstube

## Gesammelte kleinere Schriften zur Erziehungs- und Unterrichtslehre

von

Dr Otto Willmann
k. k. Hofrat, Universitätsprofessor i. R.

Zweite, stark vermehrte Auflage

Freiburg im Breisgau
Herdersche Verlagshandlung
1912
Berlin, Karlsruhe München, Straßburg, Wien, London und St Louis, Mo.

THE INSTITUTE OF MEDIAEVAL STUDIES
10 ELMSLEY PLACE
TORONTO 5, CANADA.

OCT 13 1931
495

Alle Rechte vorbehalten

Buchdruckerei der Herder'schen Verlagshandlung in Freiburg

# Vorrede.

Die im Herbste 1904 erschienene erste Auflage des vorliegenden Buches wurde mit den Worten einbegleitet: ‚Die hier aufgenommenen Abhandlungen, Vorträge und Lehrproben sind nach Leitbegriffen des systematischen Teils von des Verfassers „Didaktik als Bildungslehre“ (Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn) geordnet und können als Ergänzung und Illustration der dort behandelten Materien dienen, welche manchen Kreisen, zumal Volksschullehrern, willkommen sein dürfte.... Im Texte der aufgenommenen Stücke sind nur geringfügige Veränderungen vorgenommen worden. Daß manchmal, besonders im vierten Abschnitte, Wiederholungen vorkommen, möge der Leser freundlich entschuldigen; dieselben betreffen meist Punkte, die wichtig genug sind, um mehrmals berührt zu werden.‘

Die nunmehr nötig gewordene Neuausgabe hat eine Vermehrung um 12 Stücke erfahren, die im Inhaltsverzeichnisse durch vorgesetzte Sternchen kenntlich gemacht sind. Um das Buch nicht zu umfangreich zu machen, sind zwei Stücke: ‚Aus den Quellen‘, eine Jugendarbeit, und ‚Die Entstehung des Charakters‘, im wesentlichen aufgenommen in des Verfassers ‚Empirische Psychologie‘ §§ 19 und 20, weggelassen worden.

Die historischen Aufsätze des Verfassers, deren Aufnahme in die erste Auflage unterblieb, sind auch diesmal nicht eingereiht worden, da es sich empfiehlt, dieselben, erweitert und ergänzt, später einmal in einer eigenen Sammlung erscheinen zu lassen. Die kleineren philosophischen Schriften, welche die Vorrede der ersten Ausgabe in Aussicht stellte, dürften in nicht langer Zeit ausgegeben werden.

Leitmeritz (Böhmen), 12. Juni 1912.

**O. Willmann.**

# Inhalt.


Seite

Vorrede . . . . . V

## I. Zur allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtslehre.

1. Die Didaktik als Programm, als Versuchs- und Studiengebiet, als Wissenschaft . . . . . 1
2. J. G. Herders Bedeutung für das deutsche Bildungswesen . . . 13
3. Über Schleiermachers Erziehungslehre . . . . . 19
4. Stärke und Schwäche der Herbartschen Didaktik . . . . 31
5. Wissenschaftliche Pädagogik und christliche Erziehungsweisheit . . 38
6. Des hl. Thomas von Aquino Untersuchung ‚Über den Lehrer' (De magistro) 43
7. Eine pädagogische Psychologie auf christlicher Grundlage . . . 48
8. Die Stellung der Katholiken zu den pädagogischen Bestrebungen der Gegenwart . . . . . 52
9. *Die Heilpädagogik im Ganzen der Erziehungsarbeit . . . 57
10. *Zum Schutze der Jugend vor den Erzeugnissen entarteter Kunst und Literatur . . . . . 67

## II. Zur Lehre von der didaktischen Formgebung.

1. Mit welchem Rechte können wir von Gegenständen oder Stoffen des Unterrichts sprechen? . . . . . 73
2. *Die Stellung der Religionslehre im erziehenden Unterricht . . 79
3. Der religiöse Gehalt der antiken Götterlehre . . . . . 97
4. Sternkundliches zur Autorenlektüre . . . . . 108
5. Über Lessings ‚Nathan der Weise' . . . . . 118
6. Über Goethes ‚Götz von Berlichingen' . . . . . 128
7. Katholisches in Goethes ‚Faust' . . . . . 138
8. Über die Bedeutung der Volkspoesie für die Jugendbildung . . 143
9. *Die Poesie der Kinderstube . . . . . 154
10. Die Poesie der Arbeit . . . . . 167
11. Zur philosophischen Propädeutik . . . . . 176
    I. Ein neues Lehrbuch der Logik . . . . . 176
    II. Begleitworte zu ‚Philosophische Propädeutik': Empirische Psychologie 184

## III. Zur Lehre von der didaktischen Technik.

1. *Über die rationelle Gestaltung des Unterrichts . . . . 190
2. Über die Vorbereitung des Lehrers für die Unterrichtsstunden . . 193
3. Was ist Apperzeption, und welchen didaktischen Wert hat dieselbe? . 197



LB
775
.W6

Seite

4. *Abstraktion und Begriffsbildung . . . . . 205
5. *Apperzeption und Verständnis . . . . . 215
6. *Analyse und Synthese . . . . . 224
7. Die genetische Methode . . . . . 236
8. Volkskönig und Heeresfürst . . . . . 246
9. *Das logische Moment bei der Gedichterklärung . . . . 252
10. *Zur vergleichenden Wortkunde . . . . . 256
11. Der goldene Schnitt als ein Thema des mathematischen Unterrichts . 262
12. Eine Logikstunde im Rahmen des deutschen Unterrichts . . . 279
13. Das Innenleben im Lichte großer Eindrücke . . . . . 286
14. Zwei Lehrproben aus der christlichen Gesellschaftskunde . . . 295
    I. Die drei Stände der Gesellschaft . . . . . 295
    II. Der Mittelstand . . . . . 302

## IV. Zur Lehre vom Bildungswesen (Sozialpädagogik).

1. Die Zusammengehörigkeit des individualen und des sozialen Faktors der Erziehung . . . . . 309
2. Zur Berichtigung des Schlagwortes ‚Sozialpädagogik‘ . . . 314
3. Über Sozialpädagogik und pädagogische Soziologie . . . . 321
4. Das soziale Moment in der Herbartschen Pädagogik . . . 332
5. Über W. Reins Theorie der Schulgemeinde . . . . . 349
6. Die soziale Aufgabe der höheren Schulen . . . . . 354
7. Die alte katholische Gelehrtenschule . . . . . 367
8. *Die Hochschule der Gegenwart . . . . . 378
9. *Die Stellung der Universitäten im Ganzen des Hochschulwesens . 391
10. Über katholische Universitäten . . . . . 398
11. Die Mission des Katholischen Schulvereins in Österreich . . . 403
12. Zum Schutze der Schule gegen den Radikalismus: ‚Unverfälschte deutsche Worte‘ . . . . . 410
13. Pro aris et focis . . . . . 417

Autorenregister . . . . . 422

# I. Zur allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtslehre.

## 1. Die Didaktik als Programm, als Versuchs- und Studiengebiet, als Wissenschaft [1].

1. Wenn wir der Unterrichtslehre oder Lehrkunst den Namen Didaktik beilegen, so erneuern wir den Sprachgebrauch, der im 17. Jahrhundert aufkam. Der Holsteiner Wolfgang Ratke, welcher 1612 dem deutschen Wahltage in Frankfurt ein ‚Memorial' zur Verbesserung der Schulen vorlegte, nannte sich, als der erste, didacticus und seine neue Lehrtechnik didactica. In allgemeinere Aufnahme aber kam das Wort erst durch seinen jüngeren Zeitgenossen, den Mährer Amos Komensky, und zwar durch dessen Buch Didactica magna, welches er 1628 in böhmischer, 1657 in lateinischer Sprache ausarbeitete [2]. Die Bestrebungen dieser Männer, den Schulbetrieb zu verbessern, sind mit andern verschwistert, für jung und alt den Inhalt der Bildung einheitlich und übersichtlich zu gestalten. Nur wenig älter als der Name Didaktik ist der uns noch geläufigere: Enzyklopädie, d. i. Einführung in den Kreis des Wissenswerten; auch Pansophie, d. i. Allweisheit, Polymathie, d. i. Viellernen, Polyhistorie, d. i. vielfache Forschung, u. a. sind Bezeichnungen, welche damals, also in der Zeit der Spätrenaissance, gangbar wurden. Es kann diese weitausgreifende Bildungsliteratur, die sich in Folianten mit stattlichen Titelbildern verkörperte, wohl an die überreichen Formen des Rokoko der gleichzeitigen Kunst erinnern; wir werden Parallelen derart noch mehrfach zu verzeichnen haben.

Das Streben, den Stoff einer universalen Bildung zu beschaffen und weiteren Kreisen mitzuteilen, führte nun auch auf den Gedanken der Vergesellschaftung der Gelehrten als der Verwalter dieses

[1] Vorträge, gehalten bei dem pädagogisch-katechetischen Kursus in Salzburg vom 19. bis 23. November 1903.

[2] Angeregt durch die ‚Didactica oder Lehrkunst' von Elias Bodinus, Hamburg 1621. Über diesen unmittelbaren Vorläufer Komenskys hat Direktor Dr Toischer in der Abhandlung: ‚Die Didaktik des Elias Bodinus' (Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte von K. Kehrbach, 9. Jahrg. [1899], Hft 3) höchst dankenswerte Aufschlüsse gegeben.

Wissenskapitals, mit dem derart gewuchert werden sollte. Gelehrtenvereine zu gründen, hatte schon Bacon von Verulam als notwendig erklärt; Leibniz entwickelte in einer Jugendschrift Societas philadelphica, um 1666, den Plan einer weltumspannenden Gelehrtengesellschaft, eine Idee, welche nachmals in seinen Plänen zu Akademien der Wissenschaften praktische Formen erhielt und in Berlin sogar zur Verwirklichung gedieh. Eine Art Akademie ist es, was Komensky unter dem Namen schola scholarum oder collegium didacticum als Abschluß seines Schulsystems fordert.

Als Träger dieser Bestrebungen treten uns protestantische Schulmänner und Gelehrte entgegen, aber es dienen ihnen dabei mehr oder weniger Schöpfungen der katholischen Welt zur Voraussetzung. Bacon bezeichnet ausdrücklich als Vorbild die Orden und Genossenschaften, ‚deren Mitglieder, obwohl räumlich weit getrennt, durch Gemeingeist und Brudersinn verbunden und durch Präfekte, Provinziale, Generale zu einer Korporation verbunden sind'. Von Leibniz sagt ein neuerer Kulturhistoriker: ‚Man sieht deutlich, und er erkennt es ausdrücklich an, daß er das großartige Vorbild der Jesuiten vor Augen hatte.'[1] Auch für die Schulunternehmungen der Zeit bildete das blühende, weitverzweigte Schulwesen der Jesuiten einen mächtigen Sporn. Es gibt eine Anzahl Schriften, in denen eifrige Protestanten unter Warnung vor den Jesuitenschulen den Ihrigen ans Herz legen, auf wirksame Konkurrenz Bedacht zu nehmen[2]. Die Idee einer Ianua linguarum,

---

[1] Biedermann, Kulturgeschichte des 18. Jahrhunderts II 235.

[2] Ein Jenenser Professor Th. Sagittarius veröffentlichte 1612 zwei lateinische Reden über diesen Gegenstand: De quaestione illa Politica, an Lutheranorum liberi ad scholas Iesuitarum cum bona parentum conscientia et ipsorum liberorum fructu ablegari possint et amandari. In der Epistola dedicatoria an den Leipziger Professor Burchart Harbart klagt er, daß illa Iesuitarum sive labes sive tabes latius et latius serpere quotidie incipit, und mahnt seine Glaubensgenossen, ut suos mitterent non ad forum illud vel potius furnum nequitiae et impietatis, sed vel ad purissimas scholas, quas triviales alias vocamus, vel ad clarissima Gymnasia, vel ad celeberrimas Academias. Beigegeben ist ein deutscher Traktat von dem Jenenser Professor Mylius, 1596 geschrieben: ‚Daß die evangelischen Christen in Livland usw.' in der Jesuiten Schulen, Collegia und Seminaria zu schicken bei höchster ihrer selbsten und ihrer Kinder Wolfart und Seligkeit Abschew und Gewissen haben sollen.' Am Schlusse heißt es: ‚Will man den Jesuiten Abbruch tun, so bawe man ihnen entgegen eben auff der Strassen, darauff sie uns zu überbawen gedencken, nämlich mit guter Bestellung der Schulen.' Etwas später nimmt ein Niederdeutscher in der Sache das Wort in der anonymen Schrift: ‚Jesuitischer Vogelheerd oder Erläuterung der Frage, ob Eltern ihre Kinder denen Jesuitern zum Unterweisen übergeben können', Warnemünde 1663.

‚Sprachentür', verdankt Komensky einem Jesuiten; den Namen aber hatte der Theatiner Bateus in Salamanca, ein geborner Irländer, aufgebracht, der zu Missionszwecken ein lateinisches Sprachbuch in 1200 Sprüchen, welches den ganzen Sprachschatz umfassen sollte, herausgab[1]. Zu seinen polymathischen Arbeiten wurde Komensky nicht bloß durch Bacon, sondern auch durch Ludovico Vives, den gefeierten spanischen Humanisten, angeregt[2]. Von Vives stammt auch ein bei Komensky oft wiederkehrender fruchtbarer Gedanke, daß der Gelehrte und Lehrer vom Handwerker lernen könne, der mit wortloser Sicherheit vorgehe. — Man kann sagen, daß sich die Kühnheit, mit der die Didaktiker, trotz aller Spaltung der Ihrigen in Landeskirchen und Sekten, ihre Unternehmungen auf verschiedene Territorien ausdehnten, nur aus den Erfolgen der Jesuiten erklärt, welche erreicht hatten, was jene anstrebten.

Einen Zug ins Große haben ohne Frage auch die Bestrebungen der Ratke, Komensky u. a.; sie danken ihn zuhöchst dem Umstande, daß sie auf dem Boden des Christentums stehen und trotz mancher abziehenden Einflüsse auch der philosophischen Tradition nicht entfremdet sind[3]. Darauf fußt die Einsicht, mit der sie in der Auffassung der Jugendbildung den individualen und sozialen Gesichtspunkt verbinden. Besonders von Komensky gilt es, daß er die Bildungsarbeit des einzelnen und das Bildungswesen als Ganzes, die Kleinarbeit des Lehrers und die schulpolitische Aufgabe des Staatsmannes im Auge hat; er ist mit gleichem Eifer dabei, mit immer neuen Versuchen das zweckmäßigste lateinische Sprachbuch wie ein alle Bildung umfassendes Studiensystem herzustellen.

Eine andere Stärke dieser Bestrebungen liegt darin, daß ihre Vertreter — wenigstens prinzipiell — die organische Natur des Lern- und Lehrgeschäftes anerkennen. Komensky sieht in allem Lernen ein geistiges Wachsen, in allem Lehren ein Wachsenmachen[4] und weist darum auch auf das Studium des werdenden Geistes hin.

So richtige Einsichten — ein Erbstück der friedlichen Vergangenheit, das leider der folgenden Zeit nicht erhalten blieb — berechtigen uns,

[1] Comenii Op. did. II 81 270.

[2] Wie er in der Vorrede zu seiner Physica angibt. Vives' Buch De disciplinis ist übersetzt und mit wertvollen Beigaben versehen herausgegeben von Dr Kayser in der ‚Bibliothek der katholischen Pädagogik' VIII, Freiburg 1896, Herder.

[3] Es lohnte zusammenzustellen, was Komensky von aristotelischen Lehrbestimmungen anwendet.

[4] In unbewußter Übereinstimmung mit den Scholastikern vgl. Nr 6 unten.

auf jene Bestrebungen zurückzugreifen, was durch die Wiederaufnahme des Namens Didaktik seinen Ausdruck findet. Nur haben wir uns vor Mißgriffen und Einseitigkeiten zu hüten, von denen die Didaktiker nicht frei sind. Sie verderben vieles durch ihre Neuerungslust, die sie den älteren Lehrbetrieb in manchen Stücken unterschätzen ließ. Ratkes Devise lautete: Vetustas cessit, ratio vincit; als vernünftig gilt ihm aber nur, was er ausgeklügelt hat. Auch Komensky sieht in den vorhandenen Schulen nur ‚Schlendrian, Quälerei der Jugend, geistloses Treiben', und er bezeichnet es ‚als das Ziel und Steuer seiner Didaktik, die Regel zu finden, daß in den Schulen weniger Lärm, Ekel und fruchtlose Mühe, dagegen Muße, Genuß und gediegener Fortschritt Platz greife'. Es lag im Stile der Zeit, mit Selbstanpreisungen nicht zu sparen. Man braucht nur an die bombastischen Titel der Schriften des 1541 in Salzburg verstorbenen und bei St Sebastian begrabenen Schweizer Arztes von Hohenheim zu denken, der seinen eigenen Namen marktschreierisch aufputzte, indem er sich Paracelsus Theophrastus Bombastus von Hohenheim nannte. Mag der Zeitgeschmack manches entschuldigen, sicher wirkt bei den Didaktikern ein starker Neologismus mit, ein Drang, alles neu zu machen, die Überzeugung, daß erst mit ihnen der Sonnenaufgang der echten Jugendbildung eintrete. Besonnene Überlegung wird uns aber sagen, daß zu diesem Werk eine gewisse Kontinuität unerläßlich bleibt, weil dabei mit Werten der Vergangenheit zu arbeiten ist, und so die historische Fundierung nicht entbehrt werden kann.

Die Meinung der Didaktiker, das Gute und Nützliche müsse neu erfunden werden, steht im Widerspruche mit jener Auffassung, daß das Lernen ein organisches Wachsen und Werden ist, aus welcher folgt, daß auch der Stoff desselben, der Lehrinhalt einen organischen Charakter hat, weil nur ein Lebendiges Leben stiften kann. Komensky, der jenes betont, springt doch mit dem Lehrstoffe, insbesondere der Sprache, so gewaltsam um, als hätte derselbe nicht ein Lebensprinzip, nicht sein Gesetz in sich, sondern empfinge es erst durch die Lehrkunst. Seine Sprachbücher sind, wie ihm schon von Zeitgenossen vorgeworfen wurde [1], wesentlich nur Vokabelsammlungen, welche in den Sprachbau keinen Einblick geben, und sie stehen der älteren ‚Sprachentür' des Bateus nach, welche Sprüche, also mannigfach gegliederte Sätze vorlegt.

Nach zwei Seiten sind somit diese alten Didaktiker zu ergänzen und zu berichtigen: Das Lehrgeschäft muß nach seinen historischen Zusammen-

[1] So von J. J. Becher. Vgl. des Verf. ‚Didaktik' I, § 22, 4 am Ende.

hängen und Traditionen gewürdigt werden, und das Prinzip des Organischen ist auf den Lehrinhalt auszudehnen, dessen Struktur für das Lernen nicht weniger die Norm abgibt, als dies die Schritte des geistigen Wachstums tun. Das Maß des Unterrichts ist nicht der Schüler allein, sondern zugleich der im Unterrichte zu überliefernde Inhalt; kommt dieser nicht zur rechten Geltung, so wird bei der sublimsten Lehrkunst nichts gelernt.

Werden diese Mängel vermieden, so können wir sehr wohl an jene Bestrebungen durch Wiederaufnahme des Namens Didaktik anknüpfen, wir halten uns aber die unerläßlichen Berichtigungen in Erinnerung, wenn wir das Wort nicht mit Lehrkunst, Lehrkunde, Unterrichtslehre wiedergeben, sondern mit Bildungslehre, welcher Ausdruck alle in Betracht kommenden Momente in sich schließt. Bildung ist zunächst eine innere Gestaltung, eine psychische Qualität des Individuums; denn eine Reihe von Eigenschaften muß der besitzen, dem wir Bildung zusprechen: er muß ein Wissender und ein Könnender, dabei tüchtig, harmonisch, sittlich gediegen sein und für die darin liegenden Aufgaben und Zwecke Verständnis haben. Allein was da alles zusammenwirke, um ihn so zu machen, läßt sich vom Standpunkte des Individuums aus nicht bestimmen. Wie dieses seine Bildung von andern empfängt, so teilt es sie auch mit andern; gebildet sein heißt: einer der Gebildeten sein, eine Bildungsstufe erstiegen haben. So erscheint die Bildung zugleich als sozialer Begriff, und wir sprechen in diesem Sinne von der Bildung eines Standes, eines Volkes, einer Zeit. Kollektive Bildungsarbeit, Gemeinsamkeit der Bildungszwecke hat die Schulen, die Bildungswege, die Bildungsmittel und die Methoden, sie anzuwenden, geschaffen, wodurch die individuelle Bildungsarbeit bedingt und normiert wird, die sich sohin nicht bloß in sozialen, sondern auch in historischen Zusammenhängen vollzieht. Die Eigenschaften des Gebildeten können wir aber auch als einen Besitz fassen; er muß Kenntnisse, Fertigkeiten, Lebensformen haben, damit ausgestattet sein. Dieser Besitz ist ein individueller und doch geteilt mit andern: ein Mitbesitzen, ein Teilhaben; gebildet sein heißt: an den Gütern der Bildung teilhaben, gebildet werden geschieht durch Bildungserwerb. Diese geistigen Güter sind zuhöchst: Religion und Sittlichkeit, weiterhin die Sprache und Sprachen, Wissenschaften, Künste, Fertigkeiten. Das Anteilgewinnen daran geschieht durch psychische Vermittlungen, welche aber dem Charakter, der Struktur, dem Gehalte, der organischen Einheit jener Güter genugtun müssen. Darum ist der Bildungsinhalt ebensogut ein Gegenstand der Bildungslehre wie die individuelle Bildungsarbeit

und die soziale und historische Gestaltung des Bildungswesens, mit ihren teils bleibenden, teils wechselnden Bildungsmotiven und -zwecken.

Damit ist erst das ganze Programm der Didaktik gegeben und aus deren Grundbegriffe: Bildung abgeleitet, was die alten Didaktiker mit löblichem Eifer, aber noch nicht von allen Seiten in Angriff genommen hatten. Doch hat es noch mancher Vorarbeit bedurft, manche Um- und Irrwege gekostet, ehe diese uns heute vorliegende Aufgabe klargestellt wurde und die Handhaben ihrer Lösung erhielt.

2. Wenn wir dem 17. Jahrhundert das Programm der Didaktik danken, so sind wir dem 18. dafür verpflichtet, daß es die Jugendbildung zu einem Versuchsfelde gemacht hat, welches wohl gelegentlich einem Tummelplatze gleicht, aber doch auch eine Palästra für wertvolle Vorübungen darstellt. Was der Zeit produziert wurde und auf dem damals markierten Niveau noch heute produziert wird, ist in seiner Breite, Buntscheckigkeit, Formlosigkeit minder erquicklich als jene älteren Arbeiten, welche noch mit der Wissenschaft und Gelehrsamkeit Fühlung hatten, während die des 18. Jahrhunderts und ihre heutigen Sprossen Popularschriften sind. Diese Literatur kann einen in die beklommene Stimmung versetzen, welcher Goethe in ‚Hans Sachsens poetische Sendung' Ausdruck gibt:

‚Wie er sich sieht so um und um,
Kehrt es ihm fast den Kopf herum,
Wie er wollt' Worte zu allem finden,
Wie er möcht' so viel Schwall verbinden,
Wie er möcht' immer mutig bleiben,
So fort zu singen und zu schreiben.'

Die Anfänge dieser Hypertrophie liegen in der Publizistik, welche in den 70er Jahren des 18. Jahrhunderts hauptsächlich durch J. J. Rousseaus ‚Emil' ins Leben gerufen worden war. Die ‚Pädagogiker', wie nun die Wortführer heißen: die Basedow, Campe, Trapp, wollten auf weite Kreise wirken; ihre Schriften sollten Weckrufe sein, für die neue ‚Edukation' agitieren. Die Neuerungslust, die bei den Didaktikern schon vorwirkt, wird hier zur Neuerungssucht und zum vorschlagenden Zuge; der historische Sinn ist dieser Generation ganz verloren gegangen, es ist ja die Periode der ‚Aufklärung', die in Wahrheit Geschichtsverfinsterung ist. Gesteigert tritt hier auch das willkürliche Schalten mit den Bildungswerten auf. Die Pädagogiker haben für das Organische ebensowenig Sinn wie für das Historische, wie ja beides miteinander steht und fällt. Bei ihnen heißt es nicht

mehr: Wie ist ein Lehrstoff zu bewältigen? sondern: Was kann ihm abgewonnen werden, um die Schüler nützlich und angenehm zu beschäftigen? Jetzt wird die Psychologie zur Hilfswissenschaft der Didaktik berufen, und die Logik tritt aus dem Gesichtskreise, mag auch noch so viel von Verstandesbildung die Rede sein; was man hochhält, ist die dürre Verständigkeit, wie ja auch in der Kunst das phantasievolle Rokoko nunmehr dem Zopfstil gewichen ist.

Doch darf nicht verkannt werden, daß die Einbuße, welche die Verengerung des Gesichtskreises und die Verflachung der Ansicht von der Jugendbildung mit sich brachte, einigermaßen aufgewogen wird durch die Rührigkeit, mit der sich diese Pfadsucher auf ihrem Felde betätigten, und daß bei ihnen die Praxis manche Lücke der Theorie ergänzte. Wir danken jenen Männern so manchen Zuwachs des Lehrbetriebes; mit dem Anschauungsunterrichte, den Komensky gefordert hatte, wird von Basedow Ernst gemacht; er stellt ferner die Forderung eines rationellen Zeichenunterrichts auf; die vielfachen Versuche eines praktischen Betriebs der lebenden Fremdsprachen, die wieder auf den altsprachlichen Unterricht zurückwirkten, sind von ihm angeregt. GutsMuths in Schnepfenthal begründete die Heimatskunde, den Turnunterricht, die Jugendspiele. Noch weitertragende Anregungen gingen von dem tiefer angelegten Pestalozzi aus, trotz seines Mangels an Sachkenntnis und seiner von ihm selbst beklagten Unbehilflichkeit. Er gleicht einem Bergmanne, der selbst die Hacke nicht wohl zu führen versteht, aber die Wünschelrute hat, womit er andern die Fundorte zeigt. Sein unbrauchbares Abc der Anschauung regte einen mathematischen Kopf wie Herbart zu sachgemäßeren Versuchen an; seine verkehrte Methode, Geographie durch Memorieren ähnlich klingender Namen zu lehren, worin er die ‚psychologischen Reihenfolgen' glaubte gefunden zu haben, gab Karl Ritter den Anstoß, die wirklichen Zusammenhänge und Abfolgen der geographischen Materien zu suchen[1]. Wenn Pestalozzi den Volksunterricht auf Sprache, Form und Zahl zu begründen unternahm, so wußte er nicht, daß er damit die Bahnen pythagoreischer Weisheit betrat[2], und erkannte nicht, daß er dadurch der Volksschule dieselben Gebiete absteckte, welche die höheren Schulen an der Philologie und der Mathematik, dem Trivium und Quadrivium, von jeher besaßen: elementare und doch den Stempel der Wissenschaft tragende, formalbildende Lehrstoffe. Wenn er Methoden suchte, welche unfehlbare

[1] Vgl. des Verf. ‚Didaktik' I, Einl. IV, 6 und ‚Geschichte des Idealismus' III 890 f.
[2] Didaktik II, § 53, 1 am Anfang.

Wirkungen ausüben sollten, so daß sie von jedem ‚Schulknecht' gehandhabt werden könnten, so hat er erfreulicherweise das Gegenteil dieses Mechanisierens bewirkt: Rührigkeit auf methodischem Gebiete und mannigfache Versuche denkender Praktiker, womit eine der Voraussetzungen für eine Volksschulpädagogik gegeben war.

Es hat nicht an herben Urteilen über die Pädagogiker gefehlt. Der geistvolle Philolog Friedrich August Wolf nennt sie ‚eine Masse von ungezogenen Schriftstellern über die Erziehung und von ungelehrten über die Kunst und beste Art zu lehren'; ein Urteil, das zu wiederholen man auch heute manchmal Anlaß fände. Niethammer urteilte in seinem Buche ‚Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit' (1808) mit großer Härte, und bezüglich Pestalozzis unbillig, über die neuen Richtungen und verfällt dem Vorwurfe, daß ihm selbst der historische Blick fehlte.

Ohne die Schroffheit dieser Kritiker gutzuheißen, muß man doch einräumen, daß die Didaktik auf falschem Wege war, wenn sie den Elementar- und Realunterricht zu regeln unternahm, ohne dem alten Lehrgute der Schulen, dem philologischen, theologischen und philosophischen, genugzutun und die Gesamtaufgabe der Bildung im Auge zu behalten. Es gilt überall, das Niedere aus dem Höheren zu begreifen und das Einzelne vom Ganzen aus zu regeln, wie dies Aristoteles einschärft: ‚Der Natur der Sache nach muß, was für den einzelnen Teil geschehen soll, nach dem bestimmt werden, was für das Ganze zu geschehen hat.'[1] So hat die Volksschulpädagogik ihre Prinzipien nicht in sich, sondern über sich; wie es mit den Elementen zu halten ist, muß danach bestimmt werden, wovon oder wofür sie die Elemente sind. Wie das Bildungswesen geschichtlich von der Gestaltung des höheren Unterrichtes ausging, so muß auch die Theorie desselben, die Bildungslehre, erst über diesen klar werden, ehe sie dessen Vorstufen betrachtet, die Bildung, Erudition, *παιδεία* im vollen Sinn erkennen, ehe sie den Ersatz dafür sucht; eine Einsicht, welche sich die älteren Didaktiker, dank dem noch erhaltenen Zusammenhange ihrer Denkweise mit der philosophischen Tradition, bewahrt hatten, während die Pädagogiker ganz von den flachen Zeitmeinungen beherrscht wurden. Damit die Didaktik nicht verflache, mußten die Vertreter der historischen Bildungsgebiete, der Altertumskunde, der Religion, der Philosophie das Wort nehmen, und sie mußte mehr werden als ein Versuchsfeld: ein mit den Wissenschaften in Kontakt stehendes Studiengebiet.

[1] Polit. 8, 1.

3. Die drei Wissenschaften, welche zur Einwirkung auf die Erziehungs- und Unterrichtslehre gelangten, als die Philologen, die Theologen und die Philosophen die Fragen der Jugendbildung in Angriff nahmen, hatten dem werdenden Wissensgebiete ein Doppeltes zu bieten: einerseits die Würdigung und didaktische Verarbeitung der drei großen Bildungsgebiete, welche der Arbeit der Schule ihre Kontinuität und ihren historischen Charakter sichern, und andererseits die Erschließung der pädagogischen Einsichten der Alten, der christlichen Lehrer und der Denker: die Erziehungsweisheit der älteren Zeit.

Mit Fr. Aug. Wolfs Consilia scholastica, herausgegeben von Föhlisch 1829/1830, setzt die gymnasialpädagogische Literatur ein und mit ihr zugleich die der Geschichte der Erziehung bei den Alten. Das Verdienst, zuerst Altes und Neues in Kontakt gebracht zu haben, kommt dem Berliner Rektor Friedrich Gedike zu, der in seiner Schrift ‚Aristoteles und Basedow oder Fragmente über Erziehung und Schulwesen bei den Alten und Neuen' (1779) Übersetzungen aus alten Autoren und eigene Lehranweisungen zusammenstellte. Später war in dieser Richtung August Hermann Niemeyer tätig, der seinen ‚Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts' (zuerst 1796) in den späteren Auflagen einen historischen Abschnitt zufügte, die Primitien der Erziehungsgeschichte; auch gab er die noch heute brauchbaren ‚Originalstellen griechischer und römischer Klassiker über die Theorie der Erziehung und des Unterrichts' (1813) heraus.

Ein eigenartiges Bindeglied zwischen der populären Pädagogik und den aus dem Altertum zugewachsenen Anschauungen stellen die deutschen Klassiker her; besonders gab Herder, welcher ja Dichter, Gelehrter und Schulmann zugleich war, wertvolle Anregungen[1]; doch bieten auch Goethe, Schiller, W. v. Humboldt Schätzbares; in Jean Pauls ‚Levana' wie in Herders ‚Sophron' sprechen schon die Titel die Anlehnung an die Antike aus. Dürfen wir noch einmal an die Analogie mit der Kunst erinnern, so bietet sich die Parallele: der antikisierende Stil beginnt nun den des Zopfes zu verdrängen, die Nachblüte der Renaissance ist eingetreten.

An das Studiengebiet der Theologen schloß die Erziehungslehre der treffliche Friedrich Schwarz an in seinem gleichnamigen Werke, das in der Ausgabe von 1829 die Erziehungsgeschichte in zwei Bänden behandelt. In der versöhnlichen Geistesrichtung ist ihm auf katholischer Seite verwandt Johann Michael Sailer, der unvergessene Regens-

[1] Unten Nr 2.

burger Bischof[1]. Daß der Theolog dem Erzieher und Lehrer mehr zu bieten habe als ‚eine pädagogische Predigt und erbauliche Betrachtungen', dies zu erweisen setzte sich Christian Palmer in seiner ‚Evangelischen Pädagogik' (1852) vor, in der er sich auf G. M. Dursch's ‚Pädagogik oder Wissenschaft der Erziehung auf dem Standpunkte des katholischen Glaubens' (1851) bezieht, welches Werk er ‚eine schöne Gabe christlicher Erziehungsweisheit' nennt.

Das alles war Grabarbeit, wohlgeeignet unter die Oberfläche, auf der sich das pädagogische Raisonnement bewegt hatte, in die Tiefe zu bringen; aber es waren doch — um im Bilde zu bleiben — erst getrennte Stollen, welche man in den Berg trieb. Diese in Verbindung miteinander zu setzen, wäre Aufgabe der Philosophen gewesen. Auch diese machten die Jugendbildung zum Gegenstande des Studiums, vorab Herbart, dem diese nicht bloß ein psychologisch-ethisches Problem, sondern zugleich eine Herzenssache war; nächst ihm Schleiermacher, der feinsinnige, anregende Dialektiker. Aber es waren doch auch nur Stollen ohne Verbindung, was sie herstellten. In ihren Erziehungssystemen kommt nicht einmal zur Geltung, was die alten Didaktiker schon besessen hatten: Herbarts Pädagogik ist individualistisch und tut dem Bildungsinhalte nicht genug; Schleiermachers Psychologie, welche ‚Fertigkeit und Gesinnung' als die Gebiete der Erziehungstätigkeit hinstellt, begibt sich damit der unentbehrlichen Mittelglieder zwischen Anbildung und Ausbildung, und er verfehlt, wenngleich er das Problem von Individuum und Gemeinschaft in Angriff nimmt, auch hier die rechten Mittelglieder, da er die Sozialverbände nach einem abstrakten Schema konstruiert[2]. Die Einseitigkeiten beider Denker ergänzen sich nicht einmal, weil ihnen prinzipielle Berührungspunkte abgehen. Mit den Alten waren beide zwar bekannt, aber es fehlte ihnen die Fühlung gerade mit dem Denker, der uns für das Verständnis des Erkennens, Lernens und Lehrens am meisten zu bieten hat, und den Gedike mit richtigem Blick als den Vertreter der Erziehungsweisheit der Vergangenheit wiedererweckt hatte, mit Aristoteles. In ihren religiösen Anschauungen sind beide im Rationalismus befangen — Herbart in einem deistischen, Schleiermacher in einem pantheistischen —, der ihnen die christliche Wahrheit und Erziehungsweisheit verdunkelt.

---

[1] Vgl. den gehaltvollen Vortrag von Dr J. Baier, Der Pädagog Bischof J. M. Sailer in seiner Beziehung zur modernen Pädagogik, Würzburg 1904.

[2] Vgl. unten Nr 3 und Geschichte des Idealismus III, § 109, 3.

Einen aussichtsreicheren Anfang zur Vereinigung aller in Betracht kommenden Momente machte, zwar nicht für die Pädagogik, aber für die theoretische Philosophie und Ethik, Adolf Trendelenburg, der berühmte Berliner Aristoteliker. Wer, wie Verfasser dieses, so glücklich war, ihn zum Lehrer gehabt zu haben, wird sich des Eindrucks erinnern, den es auf den empfänglichen Sinn machte, wenn er erklärte, die Philosophie müsse von dem Tasten und Suchen nach immer neuen Standpunkten ablassen, vielmehr dieselbe Kontinuität finden, welche die andern Wissenschaften haben, und darum auf Plato und Aristoteles, die Begründer der organischen Weltanschauung, welche zugleich die ideale ist, zurückgreifen. Dabei verfiel Trendelenburg keineswegs der Einseitigkeit eines frostigen Antikisierens, erkannte vielmehr das Christentum als eine höhere Quelle spekulativer Ideen an. Freilich blieb er hinter seiner Forderung der Kontinuität der Philosophie zurück, wenn er in seinen Vorlesungen über deren Geschichte die Systeme um die Namen: Plato, Aristoteles, Spinoza, Kant gruppierte, welche Normalreihe dem Unbefangenen das Bedenken einflößen mußte, daß ja jene beiden neueren Philosophen nicht fortsetzen, sondern umstoßen, was die beiden alten gelehrt hatten, also die Philosophie eine Penelope wäre, welche wieder auftrennte, was sie gewebt. Bei der Anerkennung, welche den christlichen Schülern der Alten, einem Augustinus und den großen Scholastikern von Trendelenburg gespendet wurde, mußte sich der Gedanke aufdrängen, in diesen die Fortsetzer des antiken Idealismus und die Brücke von ihm zu uns zu suchen. Was aber die Entfaltung dieses Gedankens hinderte, war das Bedenken, daß Augustinus und Thomas von Aquino zwar Philosophen, aber doch in erster Linie Theologen seien. Heute, nachdem wir in die Geschichte der christlichen Spekulation tieferen Einblick gewonnen haben, und die wachsende Anarchie auf dem philosophischen Gebiete das Wiedergewinnen der Kontinuität, man kann sagen zu einer Lebensfrage gemacht hat, vermögen wir jenes Bedenken anders, und zwar mit Austausch von Konzessiv- und Hauptsatz zu formulieren: Jene großen christlichen Denker sind zwar Theologen, aber doch auch echte und ganze Philosophen und die Fortsetzer der Denkarbeit der Alten. So erst gewinnen wir die Lebenszusammenhänge unseres Denkens und Forschens mit der Weisheit der Alten und der christlichen Jahrhunderte, die Stationen der perennis philosophia und damit auch, was uns an dieser Stelle angeht, das Ineinandergreifen jener Stollen der pädagogischen Grabarbeit: die Vereinigung der getrennten Studiengebiete, in denen sie sich vorher bewegt hatte, und erreichen wir den Boden für die wissenschaftliche Bildungslehre.

Wenn der Didaktik gesicherte philosophische Grundlagen gegeben werden, so kann sie jenes Programm, auf welches uns die Berichtigung der Forderungen der älteren Didaktiker hinleitete[1], zur Durchführung bringen; der Brückenbogen, den wir zu diesen schlugen, erscheint jetzt nur als Teil eines großen Viaduktes, der uns mit den Jahrhunderten verbindet. Die Didaktik kann aber auch aufnehmen, was die Pädagogiker mit ihren Versuchen zu Tage gefördert, da sie den Prüfstein dafür besitzt. In ihrem weiten Rahmen findet die Volksschulpädagogik so gut ihren Platz wie die Gymnasialpädagogik, erhält seine Stelle, was die Theologen und die Philosophen darbieten. Mit einer Reihe von Studiengebieten in Verbindung stehend, hat sie sozusagen eine Mehrheit von Eingängen: von den Fragen her, welche die Gegenwart aufwirft, aber auch von der Geschichte her, nicht weniger aber von den außergeschichtlichen, in der Bestimmung des Menschen begründeten Forderungen her, mögen sie nun theologisch oder philosophisch formuliert werden. Auf dem Boden der wissenschaftlichen Didaktik können sich die Vertreter der Volksschule und der höheren Lehranstalten zusammenfinden; die ersteren wird das scharfe Wort F. A. Wolfs über die Pädagogiker nicht mehr treffen, wenn anders ihr Versuchsgebiet zum Studiengebiete geworden ist, das bis zur Wissenschaft vorstößt; andererseits benimmt eine so fundierte Didaktik den Vertretern der höheren Bildungselemente die Meinung, daß ihr Lehrgut schon an sich Bildung wirke und ihr Fachwissen schon didaktisches Können sei, indem sie auf die Erfolge der Elementarmethodik und auf das Studium der psychischen Vermittlungen des Lernens und Lehrens hinweist.

Die folgenreichste Verständigung aber, welche die wissenschaftliche Didaktik zu stiften vermag, ist die zwischen der geistlichen und weltlichen Lehrerschaft, eine wesentliche Bedingung der einheitlichen und sittlichen Wirkung des Unterrichts. Eine rationalistische Pädagogik wirkt hier trennend; sie drängt unvermeidlich den Religionsunterricht aus dem Zentrum in die Peripherie und stellt die Schüler, wenn sie ihnen nicht den Glauben ganz raubt, vor das die Einheit alles Innenlebens gefährdende Problem der doppelten Wahrheit. In der echten Philosophie findet dieses Problem seine Lösung. Die Wahrheit ist nur eine, Glaube und Vernunft sind nur verschiedene Wege, zu ihr zu gelangen, die in dem einstigen Schauen der Wahrheit im jenseitigen Leben zusammentreffen werden. Die rationalistische Pädagogik, welche nicht zu dieser Einsicht vordringt, ist unwissenschaftlich; die wissenschaft-

[1] Oben S. 6.

liche ist durch die echte Philosophie mit der Theologie innerlich verbunden. Der Theolog kann von seiner Wissenschaft aus in jene eintreten, ohne sich ein fremdartiges Element anzuquälen. Er kann es, und er soll es auch, um in dem Studiengebiete der weltlichen Lehrerschaft, mit welcher er an demselben Werke arbeitet, kein Fremdling zu sein. Wenn diese verlangt, daß der Geistliche, der lehrend oder Aufsicht führend mit der Schule zu tun hat, ihre Bestrebungen, das Lehrgeschäft zu vervollkommnen, zu einem Studiengebiete zu erheben und ihm einen wissenschaftlichen Halt zu geben, kenne und würdige, so ist sie in ihrem Rechte. Dieses Recht schließt aber die Anerkennung ein, daß der Theolog eines der Fundamente — und zwar das älteste und unentbehrlichste — der Einsichten vertritt, denen diese Bestrebungen ihre Berechtigung verdanken.

So weist die wissenschaftliche Didaktik auf das nämliche Ziel hin und zeigt die Mittel, es zu erreichen, welches ein Augenmerk der gesunden und einsichtigen sozialen und nationalen Bestrebungen bildet: das einhellige Zusammenwirken von Kirche und Schule bei der Jugendbildung.

## 2. J. G. Herders Bedeutung für das deutsche Bildungswesen[1].

Unter den Elementen des Geisteslebens, welche auf das Bildungsideal und damit auf den Bildungsbetrieb einer Zeit einen bestimmenden Einfluß üben, steht die schöne Literatur obenan. Es gilt als das kenntlichste Merkmal des Gebildeten, mit ihren Werken bekannt zu sein; die klassischen Schriftsteller einer Periode kommen dem Verlangen nach erhebender und veredelnder Lektüre entgegen, aber ihre Schriften werden auch Lehrgut der Schulen, und ihre Ideen können der Pädagogik Fingerzeige geben. Die Klassiker einer Periode sind die eigentlichen Roh- oder Erstproduzenten der Bildung, da diese von ihnen ihren Stoff aus erster Hand empfängt; mit Unrecht hat man die Volksschullehrer so genannt, denen in Wahrheit nicht die Produktion, sondern der Kleinvertrieb des Lehrgutes obliegt.

Diese Beziehungen der schönen Literatur zum allgemeinen Geistesleben treten uns nun besonders in den Schaffensperioden des deutschen Schrifttums im letzten Viertel des 18. und im ersten des 19. Jahrhunderts entgegen. Der deutsche Klassizismus ist die Wiege des Bildungsideals, welches man das neuhumanistische genannt hat im Gegensatze zu dem Humanismus des 15. und 16. Jahrhunderts, und die deutsche Romantik hat Hand in Hand mit der historischen Schule an den

[1] Aus der Monatsschrift ‚Hochland', Kempten 1903/04, Kösel, Dezemberheft.

heutigen Formen des Bildungserwerbs wesentlich mitgearbeitet. Beide geistige Bewegungen haben sich in den Lehrplan unserer Schulen, besonders der Gymnasien, sozusagen deutlich eingeschrieben, und in jedem Stundenplane könnte man nachweisen, wann und wie dieser und jener Lehrgegenstand von daher seinen Ursprung genommen hat. Daß in den Lehrplänen seit Anfang des 19. Jahrhunderts das Griechische eine ungleich stärkere Vertretung fand als vorher, ja selbst als zur Zeit der althumanistischen Gelehrtenschule, rührt von der Begeisterung für griechisches Wesen her, wie sie Winkelmann entfachte, und wie sie in Goethes und Schillers altklassischer Periode ihre Früchte getragen hat. Daß wir im Unterrichte in den alten Sprachen darauf halten, daß er nicht in den Worten stecken bleibe, sondern allenthalben zu den Gedanken und Sachen vordringe, und die Schüler von dem Leben und Schaffen der beiden klassischen Völker eine gewisse Vorstellung erhalten, ist aus jenen nämlichen Bestrebungen erflossen, die antike Kultur für uns lebendig zu machen, wie sie auch in der Wissenschaft die Auffassung der Philologie ins Leben gerufen haben, welche August Böckh dahin formulierte, daß sie die ideale Rekonstruktion des gesamten antiken Lebens vorzunehmen habe. Daß daneben das volkstümliche, nationale Element in unsern Schulen seine gebührende Stelle erhält, ist die Nachwirkung des Eintretens der Romantiker für das ältere Deutschtum und des Fleißes der Germanisten, welche mit und nach jenen die Schätze desselben zu Tage förderten. An eben diesen Bestrebungen erstarkte der historische Sinn, welcher nicht nur den Unterricht in der Geschichte, sondern dank der Reform der Erdkunde durch Karl Ritter auch den in der Geographie erweiterte und vertiefte und auch das historische Element aller Bildung, ihre Aufgabe, den Lernenden geschichtlich zu orientieren, zur Geltung brachte.

An diesen mannigfaltigen Einwirkungen der Literatur auf das Bildungswesen haben nun alle führenden Geister jener Zeit mitgearbeitet, aber besonders vielseitig unmittelbar daran tätig finden wir Johann Gottfried Herder, dessen Todestag, der 21. Dezember 1803, sich nunmehr hundertzehnmal jähren wird, was uns zu einem dankbaren Rückblicke auf seine Leistungen in dieser Richtung Anlaß gibt. Er zählt zu den deutschen Klassikern, ist aber zugleich der Vorläufer der Romantik und der historischen Schule; er wirkt für die Würdigung der neuen Bildungsmittel, und als Schulmann ist er zugleich tätig für deren Rezeption in den Lehrbetrieb.

Auf das Griechentum als die ursprünglichste und unerschöpfliche Quelle aller Bildung weist Herder wiederholt nachdrücklich hin: ‚Die

Griechen, die Lieblinge der Minerva, haben sowohl in der Kunst als in den schönen Wissenschaften mit solchem Glück gearbeitet, daß das Ideal ihrer Werke und die schöne Natur selbst beinahe ein Bild ausmachen. Wie Thucydides die Stadt Athen das Museum und Prytaneum der Griechen nannte, so ist aus Griechenland der Tempel und Hain der schönen Natur geworden, aus denen die meisten Nationen Europas, die nicht Barbaren geblieben, Gesetze und Muster bekommen haben.'[1] Besonders weiß er die Begeisterung für Homer zu erwecken; was er in den ‚Kritischen Wäldern', einer Jugendschrift vom Jahre 1769, über den Vater der Dichter sagt, machte auf die Zeitgenossen nachhaltigen Eindruck und begründete jene Auffassung der Homerischen Dichtungen, welcher Goethe Ausdruck gibt, wenn er sagt: ‚Wir sahen nun nicht mehr in jenen Gedichten ein angespanntes und aufgedunsenes Heldenwesen, sondern die abgespiegelte Wahrheit einer uralten Gegenwart und suchten uns dieselbe möglichst heranzuziehen.'[2] Aber Herder unterschätzt auch die Römer nicht und stellt besonders Horaz wegen seines ethischen Gehaltes hoch, auf den er das Hauptgewicht legt: ‚Wozu lesen wir die Alten, als daß ihre hohe Einfalt, ihre gründliche Würde, ihr gesetzlicher Gang, ihr ruhiger, weiser, tiefer Geschmack sowohl im Lernen als im Handeln und Leben unser Vorbild werde?'[3]

Die Argumente für den Lehrbetrieb der alten Sprachen und Literaturen, als eines für jeden Beruf vorbereitenden Studiums, die seitdem so oft variiert worden sind, finden wir bei Herder lichtvoll und schlagend ausgesprochen. Wir können uns an den Alten für die mannigfaltigsten Aufgaben des Lebens vorbilden: ‚Ist das Messer einmal gewetzt, so kann man allerlei damit schneiden, und nicht jeder Haushalt hält sich ein ander Gedeck, das Brot, ein anderes, das Fleisch auseinanderzulegen.' In dem Plane Herders für die Reorganisation des Weimarer Gymnasiums von 1783 ist der leitende Gedanke, die schulmäßigen Studien zu einer Wissenschaft des Lebens zu gestalten. Eindringen in die Sache und Schulung durch die Sprache, die feinste Blüte der klassischen Werke, die Humanität, sich eigen machen und durch strenges Grammatikstudium schreiben lernen in jeder Sprache, ‚und sei es die der Hottentotten', sind die Forderungen an die Jünger

[1] Fragmente von der griechischen Literatur, zweite Sammlung.

[2] Dichtung und Wahrheit, Buch 12.

[3] In der Schulrede: Von der Neugier, 1801, in Herders ‚Sophron' Nr 25. Die Schulreden und Verwandtes liegen jetzt in dem XXX. Bande der Suphanschen Herderausgabe vollständiger vor.

der höheren Bildung, deren Erfüllung ihnen die Schule zu ermöglichen hat[1].

Was Herder die Homerische Poesie bewundern ließ, war besonders deren Ursprünglichkeit und Bewurzelung in einer noch älteren Volkspoesie: er nennt sie ‚die Gesamtstimme der Gesangesvorwelt, aus vielen und vielerlei Sagen älterer Zeit emporgehoben'[2]. Es blieb ihm aber nicht verborgen, daß an einer Gesangesvorwelt alle Völker einen gewissen Anteil haben, und so auch das deutsche: ‚Die gemeinen Volkssagen, Märchen und Mythologien sind gewissermaßen Resultat des Volksglaubens, seiner sinnlichen Anschauungen, Kräfte und Triebe, wo man träumt, weil man nicht weiß, glaubt, weil man nicht sieht, wo man mit der ganzen ungeteilten Seele wirkt, also ein großer Gegenstand für den Geschichtschreiber der Menschheit, für den Poeten und Poetiker und Philosophen.'[3] Hier zeigt sich Herder ebensowohl als Schüler des genialen Hamann, des ‚Magus des Nordens', wie als Vorläufer der Romantiker. In Herders ‚Blätter für deutsche Art und Kunst' veröffentlichte der junge Goethe 1773 seine Verherrlichung des Straßburger Münsters; für altdeutsche Malerei hatte Herder einen offenen Sinn; er sagt von Dürer: ‚Solch ein Maler möchte ich gewesen sein!'[4] Herders ‚Stimmen der Völker' haben Arnims und Brentanos ‚Des Knaben Wunderhorn' die Bahn gebrochen und wesentlich dazu beigetragen, die Schätze der Volksdichtung zum Lehrgute der Schulen zu machen. Von der Einseitigkeit der überspannten Volkstümler war der universale Herder, der Verkünder der Humanität, selbstverständlich frei; und der Ausspruch, den jüngst Mommsen getan hat über die ‚nationalen Narren, welche einen eigenen, alle Herrlichkeiten des Menschengeistes in sich schließenden germanischen Adam dem allgemeinen substituieren', dürfte auch Herders Ansicht ausdrücken.

Herders Grundstimmung ist *historisch*, und dieser Zug hebt ihn über die ungeschichtliche Auffassung, welche die Aufklärungsperiode beherrschte, hinaus. Seine ‚Ideen zur Geschichte der Menschheit' (1786 bis 1791) bereiten den geschichtsphilosophischen Werken Friedrich Schlegels und Hegels den Boden; in der geographischen Einleitung dazu sowie in seiner Schulrede ‚Von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Notwendigkeit

[1] ‚Vom echten Begriff der schönen Wissenschaften und von ihrem Umfang unter den Schulstudien', in Herders ‚Sophron' Nr 10.

[2] Zur schönen Literatur und Kunst X.

[3] In der Abhandlung ‚Ähnlichkeit der mittleren englischen und deutschen Dichtkunst': Zur schönen Literatur VII.

[4] Zur Philosophie und Geschichte XXI.

der Geographie' (1784) beschreitet er Pfade, welche nachmals Karl Ritter zur Heerstraße gemacht hat. Alle Bildungsmittel würdigt Herder als historische, und so gilt ihm auch neben der Poesie und Geschichte die Philosophie als ein Anker, durch den die Bildung an die Vergangenheit angeschlossen ist, und in diesem Punkte können unsere Schulmänner viel von ihm lernen. ‚Eine Ausgabe, eine Übersetzung, eine wahre Erläuterung dieses oder jenes Dichters, Philosophen und Geschichtschreibers halte ich für ein Bruchstück des großen Gebäudes der Bildung unseres Geschlechts für unsere und die künftigen Zeiten.'[1] Er empfiehlt Johann Matthias Gesners Primae lineae isagoges in eruditionem universalem (Leipzig 1775, Niclas) und besonders die philosophischen Partien des Werkes. ‚Gesner ist der billigen und gesunden Meinung, daß man, um vom Sekten- und Ketzergeist in der Philosophie bewahrt zu werden, lieber von den Alten und der Geschichte der Philosophie als von Leibniz und Wolff anfangen müsse.' ‚Er verteidigt die würdigen Altväter des menschlichen Geschlechtes, doch ohne Übertreibung.'[2] In der Jugendschrift ‚Ideal einer Schule' (1769) setzt er für die Philosophie einen dreijährigen Kursus an, freilich nicht ohne überschwengliche Forderungen an die Methode der Darstellung, welche er den unmittelbaren Bedürfnissen der Zeit anpassen will[3]. Die Lehrbarkeit und der sittliche Gehalt eines philosophischen Systems galten ihm, zumal in den reiferen Jahren, als Maßstab von dessen Wert; sein nachdrücklicher Einspruch gegen Kants Kritizismus gründet sich wesentlich darauf, daß derselbe zur Spitzfindigkeit anstatt zur Weisheit bilde, die Philosophie aus ihrem geschichtlichen Zusammenhange herausreiße, sie den Fachwissenschaften entfremde und durch die Verkündigung der moralischen Autonomie die Sittlichkeit gefährde.

‚Welcher Vater (jeder frage sich selbst) wünscht, daß sein Sohn ein Autonom kritischer Art, ein Metaphysikus der Natur und Tugend, ein dialektischer oder gar Revolutionsrabulist nach kritischem Schlage werde?'[4] ‚Ohne Kenntnis der Sprachen und der Geschichte kritisieren junge Theologen die Bibel nach der Kritik der reinen Vernunft und schreiben ihr den rechten Sinn vor, a priori; ohne Kenntnis des Rechts und der Geschichte sehen kritische Philosophen es als ihre Bestimmung an, die

[1] Briefe zur Beförderung der Humanität, Br. 31.

[2] In der Rezension des Werkes ‚Lemgoer Bibliothek' IX, abgedruckt im Anhang zu Herders ‚Sophron' 259.

[3] Herders ‚Sophron' 269 f.

[4] Verstand und Erfahrung, eine Metakritik zur Kritik der reinen Vernunft, Leipzig 1799, Vorrede.

Befehle der Regierung zu beurteilen, statt zu befolgen; als Metaphysici naturae sind sie Gesetzgeber der Natur, lassen alles aus sich entstehen, indem die ganze Sinnenwelt, sonst nicht der Rede wert, nur der Widerschein ihres Selbst ist. Zu welchem Geschäfte sind dergleichen Leute tüchtig?' [1]

Zu dem Bildungselemente, welches als das eigentlich historische anzusehen ist, da es unsere Schulen ins Leben gerufen hat: dem Christentum, hat Herder nicht die Stellung, die man bei seinem weiten und tiefen Blick erwarten sollte. Seine christliche Erziehung und der Einfluß Hamanns und Claudius' wirken günstig auf ihn, die Heilige Schrift verehrte er stets als ‚die älteste Urkunde des Menschengeschlechts', aber in dem Werke ‚Geist der hebräischen Poesie' (1782) gibt er, so geistreich er die poetische Seite der Bibel behandelt, deren dogmatischen Gehalt preis. Dem Einflusse Spinozas, der so viele Zeitgenossen verwirrte, wußte er nicht so tapfer standzuhalten wie dem Kants; seine Theologie und Philosophie sind pantheistisch-monistisch angekränkelt. Doch zeigt sich auch hier in seinem höheren Alter eine Zurückwendung zu der reineren und tieferen Auffassung der Jugendjahre, die man sehr mit Unrecht und im Widerspruche mit dem Lebensbilde, welches seine Gattin nach seinem Tode von ihm gab [2], lediglich als Ausfluß seiner Kränklichkeit und Verstimmung gefaßt hat. Seine Schulrede ‚Von Schulen als Werkstätten des Geistes Gottes oder des Heiligen Geistes' [3] (1797) ist ein Herzenserguß, in gewissem Sinne eine retractatio, Berichtigung, mancher hellenistischen Überschwenglichkeiten der früheren Periode. ‚Unsere Vorfahren', beginnt sie, ‚nannten die Schulen Werkstätten des Geistes Gottes, eine altväterische Benennung, von der man sich vielleicht wundern wird, daß ich sie in unsern Zeiten wiederhole und nicht lieber vom Tempel des Apollo, der Musen und Grazien rede. Die Benennung, recht verstanden, drückt aber eine so edle Sache, und zwar viel wahrer und inniger aus, als alle jene Idolausdrücke vom Tempel des Apollo, der Musen und Grazien nur bezeichnen können.' ‚Kehre, Geist Gottes, zurück, Geist der alten und ältesten Zeiten, als die Weisheit noch Übung, das Lernen noch Weisheit war!' Anderwärts apostrophiert er die Schule mit den ergreifenden Worten: ‚Stadt und Vaterland hebt zu dir die Hände auf, Pflanzort junger Gemüter, früher Sitten und Gesinnungen, Schule! Bist du

[1] Verstand u. Erfahrung, eine Metakritik zur Kritik der reinen Vernunft, am Ende.

[2] Erinnerungen aus Herders Leben, herausgeg. von J. G. Müller, 2 Bde (1820); ergänzt durch ‚Herders Lebensbild', 3 Bde (1846—1848).

[3] Sophron Nr 19.

verloren, so ist alles verloren, denn aus dir müssen dem Staate neue, bessere Bürger kommen. Wenn du der Kirche verwilderte Zweige gibst, wer wird, wer kann die alten, harten Äste beugen? Wenn schon in dir die Grundsätze der Freigeisterei, Verachtung der Bibel und guter Exempel anfangen und im Dunkeln herrschen, wer wird, wer kann sie ausrotten? Wohin werden nicht auf dem wilden Acker der Welt ihre frechen Zweige und Wurzeln laufen? Mit aufgehobenen Händen steht also das Vaterland, das sein Weh hie und da im Innern fühlt, ihm aber nicht abzuhelfen weiß, es steht und fleht zu dir, Schule; es fordert von dir, die es dir anvertraute, seine jungen Sprossen und Blüten!'

Es war Herder nicht vergönnt, solche Überzeugungen, welche sein tiefes Gemüt und der Ernst der Zeit in ihm erstehen ließen, auf seinen Gedankenkreis läuternd und umbildend zurückwirken zu lassen und sich damit die christliche Grundlage aller Bildung zum vollen Verständnisse zu bringen, wie dies zwei beglückteren Genossen seiner Bestrebungen beschieden war: Friedrich Stolberg und Friedrich Schlegel, von denen besonders der letztere ein Geistesverwandter Herders ist, der im Lichte des Glaubens ausführen durfte, was dieser geahnt.

## 3. Über Schleiermachers Erziehungslehre [1].

Die geistigen Bewegungen, mit denen die neuere deutsche Pädagogik ins Leben tritt, haben mehr oder weniger etwas Heftiges und Jähes, ja Exzentrisches. Es kann dies nicht befremden, wenn man bedenkt, daß in ihnen wie in den gleichzeitigen stürmischen Regungen im Gebiete der schönen Literatur zum Teil die nämlichen Triebkräfte wirkten, welche in Frankreich das politische und soziale Gebiet ergriffen und sich als Revolution Luft machten. War es doch ein und derselbe Mann, der hier wie dort die leitenden Gedanken unter seine Zeitgenossen warf: wenn Rousseaus Contrat social den Katechismus der Revolution bildete, so war sein Émile, den der Verfasser des ‚Werther' ‚das Naturevangelium der Erziehung' nannte, das Grundbuch der neuen Pädagogik. Von einem Manne aber, der seine Vorschriften über die Jugendbildung in den Satz zusammenfassen konnte: ‚Tut das Gegenteil von dem Herkömmlichen, und ihr werdet fast immer das Rechte treffen', war nicht ein Anstoß zu besonnenen und maßvollen Reformen

[1] Vortrag, gehalten im Deutschen pädagogischen Verein in Prag am 23. Januar 1875. Abgedruckt in den ‚Blättern für Erziehung und Unterricht', Jahrg. 1875 (Prag), Nr 7 und 8.

zu erwarten. Von solchen sind denn auch die ersten Früchte der Rousseauschen Erziehungslehre, die Bestrebungen, deren Wortführer Basedow ist, weit entfernt, welche auf nichts Geringeres gerichtet sind, als mit dem vorhandenen Erziehungswesen gänzlich aufzuräumen und ein neues System an dessen Stelle zu setzen, bei dem die Jugend weder durch mühselige Altertumsstudien dem Leben entfremdet, noch durch konfessionellen Religionsunterricht gehindert werden sollte, der großen Gemeinde der aufgeklärten Kosmopoliten entgegenzureifen. Welche Kämpfe allein diese beiden Versprechungen des neuen Programms hervorgerufen haben, ist bekannt. Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus (wie Niethammer die Gegensätze formuliert hat) erfüllte mit zunehmender Heftigkeit mehr als drei Jahrzehnte; die Opposition der Vertreter der positiven Religion rief nicht minder laute Debatten hervor. Nicht von Haus aus aggressiv ist die Pestalozzische Bewegung; allein ihr Urheber stand dem Herde der Revolution zu nahe, um nicht von ihrem Geiste berührt zu werden; sowenig man den von der Heiligkeit der Familie und der Würde der Gesellschaft tief durchdrungenen Mann mit den Helden des Konvents wird in eine Linie stellen wollen, so wenig läßt sich leugnen, daß in seinem Gedanken: durch die Allgewalt der Methode die Völker umzuschaffen und ihnen eine neue Denkart und ein neues Glück zu geben, die nämliche Überschwenglichkeit und der nämliche Doktrinarismus liegt, welche die Beglückungstheorien der Revolutionsmänner kennzeichnen. Eine gewaltige Erregung, obschon mehr nach innen gedrängt als in die Weite wirkend, zeigt sich auch in den Kreisen, in welchen Pestalozzis Ruf zuerst Gehör fand und die nachhaltigste Wirkung hervorbrachte, den Kreisen der preußischen Staats- und Schulmänner, die in der Zeit des napoleonischen Druckes an der Wiedergeburt des Volkes arbeiteten, welche durch Staatserziehung, die an die Stelle des zerfahrenen Treibens einer individualistischen Pädagogik zu treten bestimmt war, vollzogen werden sollte. Fichtes Reden an die deutsche Nation, in denen ein neues Prinzip, von dessen Würde das abgelaufene Jahrhundert mit seinem kühlen Kosmopolitismus keine Ahnung gehabt, in die Erziehung eingeführt, man möchte sagen hineingeschleudert wurde, das Prinzip der Nationalität, stellen einen Grademesser des Affektes dar, mit welchem zu jener Zeit Erziehungsfragen behandelt wurden.

So stießen auf dem pädagogischen Gebiete von allen Seiten her die entgegengesetzten Prinzipien aufeinander und fochten Philanthropinismus und Humanismus, rationalistische Aufklärung und historischer Glaube, kosmopolitische Weltansicht und patrio-

tische Begeisterung, das Prinzip der Staatspädagogik und das der individualisierenden Erziehung ihre Kämpfe aus.

Naturgemäß konnte nun auch das Bedürfnis nicht ausbleiben, in dem Lärm des Streites zur Besinnung zu kommen, das Ergebnis der erhitzten und langen Debatten festzustellen und unter Zurückweisung aller Übertreibungen und Einseitigkeiten dem Berechtigten und Bewährten, komme es nun von der einen oder der andern Seite, in der Theorie und der Kunst seine Stelle zu sichern. Diesem Bedürfnisse verdankt unter andern Niemeyer die große Geltung, die er durch geraume Zeit besessen, dessen Bestreben vornehmlich dahin gerichtet ist, aus den allenthalben herandrängenden Neuerungen das Richtige und Wertvolle herauszuheben und es in Einklang zu bringen mit demjenigen Überkommenen, das erhalten zu werden verdient; und seine umfassende Kenntnis sowie sein ruhiger, unvoreingenommener Blick befähigten ihn sehr wohl dazu, der Pädagogik die Kontinuität der Entwicklung wiederzugeben, die von so verschiedenen Seiten bedroht worden war. Allein was Niemeyer abgeht und ihn über einen, allerdings besonnenen und taktvollen Eklektizismus nicht hinauskommen läßt, ist die Tiefe der Auffassung und das eindringende Verständnis des Wesens der aufgetretenen Gegensätze. Es werden diese bei ihm mehr beschwichtigt, als zu einem befriedigenden Ausgleiche geführt; was er gibt, ist mehr eine Zusammenfassung der schätzbaren Ergebnisse der verschiedenen Bestrebungen als eine Vereinigung derselben unter einer höheren Ansicht der Sache. Zur Lösung dieser ungleich schwierigeren Aufgabe einen stets denkwürdigen Beitrag gegeben zu haben, ist das Verdienst eines Mannes, in dem Vielseitigkeit und spekulative Schärfe in glücklicher Vereinigung erscheinen: des protestantischen Theologen Friedrich Daniel Schleiermacher.

Von den um den Vorrang bei der Jugendbildung streitenden Kulturelementen ist keines, das er nicht innerlich verarbeitet und in seine Weltanschauung aufgenommen hätte. Auf seine eigene Jugendentwicklung hatte das Christentum in der Fassung der Brüdergemeinde Einfluß ausgeübt, allein niemand konnte weiter von der Engherzigkeit jener Kreise entfernt sein, um der pietistischen Erziehung willen die neuen Ziele und die vervollkommneten Mittel der intellektuellen Bildung zurückzuweisen, als er, der die Versöhnung des religiösen Gefühles mit dem forschenden Geiste als die eigentliche Aufgabe seines wissenschaftlichen wie seines seelsorgerischen Wirkens betrachtete, freilich im Sinne des damals herrschenden Rationalismus. Er stellt in seinen ‚Predigten über christliche Kinderzucht' ein Bild der religiösen Erziehung auf, dem auch die Strenggläubigen ihre Anerkennung nicht versagen konnten.

Auch das zweite Bildungsmittel, welches seine eigene Entwicklung wesentlich mitbestimmt hatte, das Altertumsstudium, bereicherte seinen Geist, ohne ihm jene Beize zu geben, die den einseitigen Humanisten charakterisiert. Vor Überschätzung des klassischen Altertums mußte ihn allein schon der Verkehr mit den Häuptern der romantischen Schule bewahren, der ihn auf den Wert ‚der altertümlichen Nationalzustände' hinwies und die Ansicht ihm geläufig machte, daß die griechisch-römische Welt nur einen Teil unseres geistigen Horizontes bilde, daß das Mittelalter mehr sei als eine Zeitwüste, die uns von dem Elysium der Antike trennt, die neue Zeit mehr als eine Renaissance, die jenes zu erneuen strebt. Was ihn aber noch sicherer vor der Verirrung schützte, in den Alten die Panazee der Pädagogik zu suchen, war die Übung, das Ganze des Kulturlebens und seiner Anforderungen an die Erziehung ins Auge zu fassen — eine Frucht seines ethischen und gesellschaftswissenschaftlichen Philosophierens —, wobei ihm nicht entgehen konnte, daß die Fortschritte, welche die Neuzeit sowohl in der Erkenntnis als auch in der Bewältigung der Natur gemacht, eine Umgestaltung des Lebens mit sich gebracht haben, der sich nicht nur die Jugendbildung im allgemeinen, sondern auch der Unterricht der Gelehrtenschule konformieren müsse, ohne daß der letztere dadurch seiner Hauptaufgabe, unserer Bildung ihr historisches Fundament zu sichern, entfremdet würde. Die Würdigung dieses historischen Fundamentes der modernen Bildung, welches den europäischen Völkern gemeinsam ist und in der Erziehung ein internationales Element repräsentiert, ließ ihn auch von den Einseitigkeiten des so plötzlich erwachten Nationalismus freibleiben, mit dem er andernteils die hohe Vaterlandsliebe teilt, wie sie schon in seinen ‚Reden über die Religion' zum Ausdrucke kommt, welche an die Deutschen gerichtet sind ‚nicht aus blinder Vorliebe für den väterlichen Boden und für die Mitgenossen der Verfassung und der Sprache', sondern aus der Überzeugung, daß sie vor andern ‚fähig und würdig sind, daß ihnen der Sinn aufgeregt werde für heilige und göttliche Dinge'. Selbst mitarbeitend an der Wiedergeburt des Volkstums und der Neubelebung des Gemeinsinnes und politischen Geistes, konnte er doch von der Gewaltsamkeit mancher der empfohlenen Mittel nicht die rechten Wirkungen erwarten, insbesondere den ‚Beruf des Staates zur Erziehung' nicht so hoch anschlagen, als es die herrschende Ansicht tat; es hatte ihn das Studium Platos mit der Idee der Staatserziehung längst vertraut gemacht, als diese die Köpfe zu erobern begann, aber ihn zugleich belehrt, daß ihre Konsequenz nichts anderes ist als die Tyrannei des Platonischen Erziehungsstaates.

So wirkten Naturanlage, Studien, Anregungen, Erlebnisse zusammen, um Schleiermacher das Bedürfnis und die Fähigkeit zu geben, vorzugsweise durch den Streit der Meinungen hindurch den Weg der Forschung zu nehmen, und es erscheint bei ihm die Kunst, mit entgegengesetzten Gesichtspunkten zu operieren, sie zur kritischen Durchdringung zu führen und sich gegenseitig beschränken zu lassen, oder aber sie zusammenzujochen und ihre vereinigte Kraft zu nutzen, zu einer förmlichen Technik ausgebildet, durch welche zwar seine Darstellung an Einfachheit und Schönheit einbüßt, dafür aber an Vielseitigkeit und Unparteilichkeit gewinnt und etwas Übendes erhält. Diese Technik tritt, abgesehen von seinen religions-philosophischen Schriften, besonders in seiner ‚Erziehungslehre' hervor, zumal in der Form, in welcher wir dieselbe besitzen. Es sind größtenteils Nachschriften seiner Vorlesungen, welche zuerst 1849 von Platz unter jenem Titel herausgegeben wurden, und der Anschluß an das lebendige Wort gewährt den Vorteil, daß man dem Wandelgang der Gedanken enger sich anschließend folgen kann und bei der dialektischen Wendung und Wägung der Begriffe und Gesichtspunkte unmittelbarer in Tätigkeit gesetzt wird, als es bei einer nachträglich redigierten Darstellung der Fall wäre.

Um das Charakteristische sowohl der pädagogischen Ansichten als der Untersuchungsweise Schleiermachers zur Anschauung zu bringen, wird es angezeigt sein, einige dazu geeignete Partien aus seinen Vorlesungen herauszuheben.

Von den allgemeinen Untersuchungen, aus denen die Einleitung von Schleiermachers Erziehungslehre besteht, gibt besonders diejenige, welche über die Aufgabe der Erziehung angestellt wird, Gelegenheit, seine Behandlung entgegenstehender Auffassungen und deren Vereinigung unter einen höheren Gesichtspunkt kennen zu lernen. Die Frage: Was soll die Erziehung? wozu soll sie den Menschen machen? welche notwendigerweise von der Pädagogik erledigt werden, ja einen — wenn nicht den — Ausgangspunkt derselben bilden muß, droht doch auf ein Gebiet zu führen, das ihr nicht unmittelbar angehört; sie scheint nicht anders beantwortet werden zu können, als indem die Bestimmung des Menschen angegeben, also auf die Wissenschaft zurückgegriffen wird, welche diese festzustellen hat: die Sittenlehre oder Ethik, die jedoch ebensowenig der Pädagogik einverleibt werden kann, als es statthaft ist, ihre Lehren etwa in populärer Fassung in die Erörterung zu verweben. Diese Schwierigkeit, die von den wenigsten Darstellern der Pädagogik auch nur empfunden wird, sucht Schleiermacher dadurch zu beseitigen, daß er jene Frage vorerst in die andere: Was wirkt die Erziehung? wozu

macht sie, wohin stellt sie den Menschen? verwandelt, also anstatt des Zweckes den Erfolg, anstatt der Aufgabe die Leistung der erziehlichen Tätigkeit zum Ausgangspunkte macht und sich damit auf den Boden der Erfahrung stellt. Diese aber gibt die Antwort: Die Erziehung stellt den Menschen in den mannigfaltigen Komplex menschlicher Verhältnisse, wie er sich bei einem bestimmten Volke, zu bestimmter Zeit gebildet hat; sie macht die nachwachsende Generation zu dem, was die gereifte schon ist, überliefert ihr deren geistige Güter und führt sie in deren *sittliche Gemeinschaften* ein. Nach diesen letzteren aber gliedert sich jener Komplex in vier große Gebiete: den *Staat* oder die bürgerliche Gemeinschaft, die *Kirche* oder die religiöse Gemeinschaft, die Gemeinschaft der *Sprache und Erkenntnis* und die Gemeinschaft des freien *Verkehrs oder des geselligen Lebens*.

Daß der Eintritt in den *Staat* einen Endpunkt der Erziehung bezeichnet, ist unbestritten; solange der Mensch erzogen wird, ist er in der Familie eingeschlossen, sobald er in ein bürgerliches Verhältnis eintritt und damit zur Gesellschaft persönlich Stellung nimmt, hat ihn die Familie und die Erziehung freigegeben, wodurch ihm der Weg geöffnet ist, selbst eine Familie zu gründen. Ebenso ist der Zeitpunkt, in welchem der Mensch in ein persönliches Verhältnis zur *Glaubensgemeinschaft* tritt, in welchem Schritte sich die Annahme ausspricht, daß die Religiosität in ihm eigene Wurzeln geschlagen habe, abschließend für die Erziehungstätigkeit; die Ansicht aber ist abzuweisen, daß der gebildete Mensch der religiösen Gemeinschaft nicht bedürfe; vielmehr ist die Religion ihrem Wesen nach gesellig und das Hauswesen ebenso das organische Element der religiösen wie der bürgerlichen Gesellschaft. Ein weiterer Abschluß der Erziehung ist mit der Aneignung eines bestimmten *Wissensinhaltes* und mit dem Einleben in diejenige *Sprache*, welche für eine gegebene nationale Gemeinschaft das Mittel des Erkennens bildet, gegeben; es übernimmt damit der Mensch seinen Anteil an der Bewahrung und Fortpflanzung eines geistigen Gemeingutes so gut wie durch den Eintritt in Staat und Kirche. Aber auch im *geselligen Leben* Stellung zu nehmen, ist ein abschließender Erfolg der Erziehung; nur der Erzogene bewegt sich selbständig auf dem Gebiete der freien Berührung der Menschen; der Verstoß gegen die Sitte wird nicht bloß ihm, sondern auch seinen Erziehern zugeschrieben, als von einem Versäumnis ihrerseits herrührend. So verschieden sich nun nach Völkern und Zeiten diese vier Gebiete des Lebens gestaltet haben, so wurden sie doch überall und immer von der erziehenden Generation bei ihrer Tätigkeit im Auge behalten, als der Hafen gleichsam, in welchen

die Erzogenen einlaufen sollten; zugleich sind aus ihnen von je alle Mittel entnommen worden, durch die auf die Jugend gewirkt werden sollte, und hat darum die Erziehungstätigkeit selbst durch sie ihre Haltung und Färbung empfangen.

Dennoch — fährt Schleiermacher fort — hat diese Ansicht der Sache etwas Unbefriedigendes, und es kann bei ihr nicht bewenden bleiben. Staat, religiöses Leben, Sprach- und Verkehrsgemeinschaft sind nicht nur verschieden nach Ort und Zeit, sondern auch mehr oder weniger mit Unvollkommenheiten behaftet, und die Erziehung wäre selbst sittlich unvollkommen, wenn sie bewirkte, daß mit jenen Gemeinschaften zugleich deren Mängel fortgepflanzt würden; sie unterläge diesem Tadel um so mehr, als vorzugsweise von ihr die Heilung der Schäden des gemeinsamen Lebens zu erwarten stünde. Dieser letztere Umstand führt also darauf, daß die Jugend durch Erziehung nicht sowohl in das Bestehende eingeführt, als vielmehr darüber hinausgehoben werden solle, um dessen Mängeln dereinst entgegenwirken zu können, und daß es vorzugsweise gelte, dem Zögling *Kraft und Freiheit anzubilden*, also das *Individuelle* in ihm zu fördern, anstatt in der Einführung in die Lebensgemeinschaften, also in der *universellen* Seite der Erziehung, das Wesentliche ihrer Leistung zu erblicken.

Diese Ansicht, welche sich wie die vorher zum Worte gelangte geschichtlich belegen läßt, und zwar durch das Beispiel von Völkern und Staaten, bei denen die Einrichtung der Erziehung durch das Gefühl der Mangelhaftigkeit des gemeinsamen Lebens bestimmt wurde, ist jedoch für sich allein ebensowenig befriedigend als die entgegenstehende. Sollte die Jugend anstatt zum Eintritt in die Gemeinschaften des Lebens vielmehr zur Kritik derselben erzogen werden, so würde ein anmaßendes Geschlecht daraus hervorgehen; aber selbst wenn das zu vermeiden stünde, so müßte die Anleitung, das Gegebene zu überfliegen, um das Bessere zu suchen, einen schädlichen Einfluß ausüben: mit dem Mangelhaften der Gemeinschaften würde zugleich das Eigentümliche derselben verflüchtigt, der Mensch aus der Haltung seines Lebens herausgenommen und in ein farbloses, unkräftiges Allgemeines gesetzt werden. Die Erziehung kann immer nur für das Gebiet einer bestimmten sittlichen Einheit aufgestellt und darf so wenig auf einen allgemeinen Staat und auf eine allgemeine Religion wie auf eine von aller Nationalität entblößte Sprache und Sitte angelegt werden; und mag es auch im Gange der Entwicklung des Menschengeschlechtes liegen, daß das allgemeine Lebensbewußtsein überall dasselbe, die Identität der Menschen und ihrer Institutionen immer größer werde, so hat doch die Erziehung nicht den

Beruf, hierbei vorzugreifen und um der fernen Ziele willen die vorhandenen Errungenschaften aufzugeben.

Somit sehen wir uns wieder auf die erste Auffassung zurückgewiesen, haben uns aber zugleich der Einsicht angenähert, daß beide Auffassungen auf unstatthafter Trennung dessen beruhen, was zusammengehalten werden muß, um das Wahre der Sache zu erkennen. Die Erziehung kann nur verstanden werden, wenn sie angesehen wird als die Vereinigung der auf die Gemeinschaften und der auf die Individualität gerichteten Tätigkeit; sie ist zugleich Hineinbildung der Jugend in das gemeinsame Leben und Herausbildung der eigenen Natur der Individuen; durch Erziehung soll das nachwachsende Geschlecht befähigt werden, einzutreten in das, was es vorfindet, aber auch in stand gesetzt werden, in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen.

Diese Betrachtung kann durch eine andere bestätigt werden, welche auf die nämlichen Gegensätze und die nämliche Vereinigung derselben führt, aber anstatt vom Endpunkte, vielmehr vom Anfangspunkte der Erziehung ausgeht. Dieser ist das von der Natur im Menschen Angelegte, welches der Förderung seiner Entwicklung durch menschliches Zutun harrt. Es erscheint dies Angeborne zunächst als ein Individuelles; die Menschen, die sich der Erziehung darbieten, sind verschieden nach Temperament, Anlage, Talent usw., und die Erziehung ist darauf gerichtet, sie mit einem gemeinsamen Lebensinhalt und gemeinsamen Interessen zu erfüllen, sie also so weit homogen zu machen, als das Leben in den sittlichen Gemeinschaften es verlangt. Wer nur diese Seite ins Auge faßt, verläßt sich darauf, daß sich die eigentümliche Natur eines jeden, als angeboren, von selbst entwickeln und geltend machen werde. Allein dies Verhältnis läßt sich ebensogut umkehren. Dem Menschen ist auch die Richtung auf die Gemeinschaften angeboren; er ist nicht nur überhaupt von Natur gesellig, sondern trägt von Geburt an den Stempel einer Nationalität an sich, hat also eine natürliche Richtung auf den Staat, der teilweise, auf die Sprache und Sitte, die ganz national bedingt sind; ja auch die religiöse Gemeinschaft ist in gewisser Hinsicht angeboren: christlichen Kindern wird kein Heidentum lebendig, keine Mythologie religiös; ohne Zutun nehmen sie den religiösen Stil ihrer Eltern an. So erscheint das Allgemeine als das Element, in das der Mensch von Natur gesetzt ist, und in demselben treibt er schon ohne Zutun der Erwachsenen, wenn ihn die Erziehung vorfindet. Daher ist auch zu der Annahme Anlaß, daß ihm die Ähnlichkeit mit seinen Volks- und Glaubensgenossen von selbst kommen werde

und die Erziehung demnach das Eigentümliche der individuellen Natur zu fördern habe und ihr Ziel die Ausbildung der persönlichen Anlage sei, durch die der Einzelne sich von der Masse unterscheidet; eine Annahme, welche die gleiche Berechtigung wie die vorige beanspruchen kann und mit dieser verbunden die richtige Ansicht darstellt, da in Wahrheit sowohl die individuelle als die universelle Richtung im Menschen angelegt sind, aber auch beide der Förderung durch die Erziehung bedürfen, welche ihre Pflicht nicht erfüllte, wenn sie sich nach der einen oder der andern Seite hin auf die Natur oder auf die Verhältnisse verlassen wollte. So erscheint wieder das Doppelte als das Ziel der Erziehung: das Hineinbilden in die Gemeinschaften und das Herausbilden der Natur, und schließen sich die Gegensätze zusammen, wie es vorher der Fall gewesen. —

Eine der gewöhnlichsten Übertreibungen der Pädagogen rührt von der Überschätzung der Tragweite des Technischen in der Erziehung her. Schon die siebziger und achtziger Jahre des 18. Jahrhunderts waren voll von Anpreisungen neuer, unbedingt zum Ziele führender Methoden, welche die Zöglinge nicht nur zu klugen, sondern auch zu guten und glücklichen Menschen machen sollten; noch größere Verstiegenheit aber zeigen die Bestrebungen Pestalozzis, der von den festen Reihenfolgen, in die alle Bildungsmittel gebracht werden sollten, die tiefsten und unfehlbaren Einwirkungen erwartete, selbst wenn der didaktische Apparat in der Hand des ungebildetsten Lehrers sich befände; die doktrinären Pestalozzianer vermeinten im Besitze der Methode zu sein, und daß durch diese nicht bloß Kenntnisse einzuprägen, sondern auch alle Kräfte des Geistes und des Gemüts zu lenken, zu beherrschen möglich sei, galt ihnen als ausgemacht. Kein Geringerer als Fichte schenkte ihnen freudig Glauben und verkündete in seinen Reden eine Erziehungskunst, die durch die Folgerichtigkeit ihres Verfahrens den Menschen ‚an den Wurzeln seines Wesens bilden und in ihm einen festen, unfehlbar guten Willen erzeugen' werde.

Die Stellung, welche Schleiermacher zu diesen Ausflüssen einer edeln, aber alle Schranken des Wirklichen überfliegenden Begeisterung einnimmt, bestimmt sich durch folgende Betrachtung.

Die Unterwerfung aller erziehlichen Tätigkeit unter die strenge Regel für durchführbar zu halten und davon so außerordentliche Erfolge zu erwarten, wird vorzugsweise derjenige geneigt sein, welcher, von einer starken Empfindung der Mangelhaftigkeit der gesellschaftlichen Zustände erfüllt, zugleich die Hoffnung aufgegeben hat, daß durch die ungebundene und kunstlose Einwirkung der erwachsenen Generation die Versittlichung

der Jugend erfolgen könne. Dieser durch unglückliche Zeitverhältnisse aufgedrängte Gesichtspunkt ist aber nicht geeignet, um eine richtige Abschätzung der Tragweite der Erziehung überhaupt und ihres technischen Verfahrens insbesondere vornehmen zu lassen. Vielmehr ist dazu erforderlich, von einem Zustande der Gesellschaft auszugehen, der zwar weit hinter uns liegt, aber durch Beispiele von Völkern angehender Kultur und primitiver Lebensweise vorstellig gemacht werden kann, von demjenigen nämlich, wo die ältere Generation, von keinem namhaften sozialen Schaden gedrückt oder angestachelt, aber auch von keinem höheren pädagogischen Interesse erfüllt, nur eine verschwindend geringe absichtliche Einwirkung auf die Jugend ausübt. Die Folge davon ist nun keineswegs, daß das jüngere Geschlecht verkommt oder entartet; vielmehr genügt sein Zusammenleben mit dem älteren und die unbeabsichtigte, freie Einwirkung, welche dieses mit sich bringt, um es nicht nur in dessen Sprache und Sitte, Erfahrungen und Fertigkeiten hineinwachsen, sondern auch dessen Interessen und Gesinnungen annehmen zu lassen. Der Punkt, an welchem sich zuerst das Unzureichende dieses Verhältnisses, das mehr einem Naturprozesse gleicht als einem bewußten Handeln, geltend macht, sind die *Fertigkeiten*, welche bei irgend größerer Ausdehnung eine *absichtliche* Tätigkeit der älteren Generation nötig machen. Hier muß zuerst die Lehre Platz greifen und eine geregelte Tradition eintreten, während in den übrigen Gebieten noch das Leben den Erzieher vertritt und insbesondere die *Gesinnung* sich ohne Zutun fortpflanzt. Bei fortschreitender Erweiterung der Fertigkeit erhebt sich nun das absichtliche Verfahren zum *methodischen* oder *technischen*, an die *Form einer Regel gebundenen*. Allein dieses beherrscht nicht einmal das ganze Gebiet der Fertigkeit, indem die freien Einwirkungen des Lebens auch für dieses fortbestehen und keineswegs alle Schritte des Lernenden durch die Regel zu binden sind. Noch mehr gilt dies von dem Gebiete der Gesinnung, welches zwar einem absichtlichen Verfahren nicht verschlossen ist, durch das den sporadischen Einwirkungen des Lebens Zusammenhang und Ordnung gegeben und schwache oder halbbewußte Eindrücke zu bewußten erhoben werden, aber von einem solchen niemals ganz in den Besitz genommen werden, daher noch weniger der technischen oder methodischen Behandlung unterzogen werden kann. Ein technischer Prozeß zur Erweckung der tugendhaften Gesinnung, eine Methode zur Einimpfung des guten Geschmacks ist eine Verkehrtheit; und sollte derartiges am Zöglinge versucht werden, so müßte in ihm eine wohlbegründete Opposition entstehen, weil das äußerlich Aufgedrungene dem inneren Prozesse, der sich nur wecken und unter-

stützen läßt, aber keinem wie immer gearteten Mechanismus zugänglich ist, hindernd entgegenträte.

Schleiermacher führt dies mit Bezug auf die vier Gebiete des Lebens durch, für deren jedes er ein methodisches, auf Erzielung von Fertigkeit gerichtetes Verfahren und eine freie Einwirkung, die der des Lebens analog ist und sich durch eine Regel nicht binden läßt, unterschieden wissen will. Der Staat verlangt von dem Einzelnen, daß er irgend einen Teil der Aufgabe der Gesellschaft löse, wozu das Innehaben einer Fertigkeit erfordert wird, welches die Erziehung auf technischem Wege zu bewirken hat; nicht das gleiche aber gilt von der zweiten Forderung des Staates an das Individuum, daß der Gemeingeist in ihm lebendig sei; seine Erweckung gehört dem freien Gebiete der Erziehung an. Die Religionsgemeinschaft verlangt keine besondere Fertigkeit für sich, sondern nur die Ausübung einer solchen auf anderem Gebiete; die religiöse Gesinnung aber, die sie erheischt, wird durch keine technische Operation erzielt, vielmehr dadurch verscheucht, indem der Mechanismus der Frömmigkeit an ihre Stelle gesetzt wird. Im Gebiete der Erkenntnis hat die Fertigkeit und das sie hervorrufende technische Verfahren einen weiten Bezirk; allein das belebende Prinzip, die wissenschaftliche Gesinnung, entzündet sich nur an gleicher Gesinnung durch freie Einwirkung. Das gesellige Leben hat den Sinn für das Anmutige und Schöne zu seinem Prinzip, dessen Betätigungen technisch zur Vollkommenheit zu bringen sind, während er selbst wieder nur geweckt und begünstigt werden kann.

Sonach werden die zwar nicht planlosen, aber ebensowenig an eine strenge Regel gebundenen Einwirkungen der Erziehung, worin sie den freien Verkehr des Lebens nachbildet, und welche das Organ des Einflusses auf die Gesinnung bilden, niemals durch den vervollkommneten Mechanismus der Erziehung, wie das Ganze der Methoden und technischen Verfahrungsweisen bezeichnet werden kann, zu ersetzen sein, sondern wird immer ein Gebiet übrig bleiben, für welches die Pädagogik wohl lehren kann, im gegebenen Falle das Rechte zu tun, nicht aber eine Anweisung zu geben vermag, mit einem geschlossenen Systeme von Mitteln einen bestimmten Zweck unfehlbar zu erreichen.

So tritt Schleiermacher auch hier wieder vermittelnd ein zwischen die ‚pedantische Pädagogik', welche von dem umgebenden Leben und der freien Betätigung zu wenig, und die ‚laxe Pädagogik', welche davon zu viel erwartet. Allein dieser Fall kann zugleich zeigen, daß sein restringierendes und vermittelndes Verfahren doch nicht immer den Nerv der Sache trifft. Die Abgrenzung der beiden Gebiete nach

den Begriffen Fertigkeit und Gesinnung ist keine glückliche. Schon daß unter Fertigkeit die Kenntnisse, also das Wissen, mit inbegriffen sind, tut der Sprache Zwang an; läßt man den gezwungenen Ausdruck fallen und bezeichnet dieses Gebiet als das des Wissens und Könnens, so wird ein wesentlich anderes Verhältnis zu dem zweiten Gebiete sichtbar. Sind Wissen und Können durch ein technisches Verfahren im Zöglinge zu begründen, so sind auch Einsicht, Verständigkeit, Interesse, Wahrheitsliebe, Exaktheit, Schönheitssinn demselben nicht unerreichbar, mag auch zugegeben werden, daß ein unfehlbarer Erfolg außerhalb seiner Tragweite liegt. Wird aber dem technischen Verfahren dies eingeräumt, so reicht es in das Gebiet der Gesinnung hinein, mit andern Worten: ein methodisch und nach strenger Regel einzurichtendes Lernen gibt einen *wesentlichen Beitrag* zur Bildung des Gemütes und des Willens; also haben nicht *alle* Mittel, die dieser dienen, den Charakter der freien Einwirkungen, werde dieser auch mit Recht einem andern Teile derselben gewahrt. Aber noch mehr. Das technische Verfahren ist ohne diese Beziehung auf die Gesinnung nicht einmal richtig zu verstehen; in ihr liegt der Prüfstein für dasselbe, das Kriterium, nach welchem einer Methode der Vorzug vor der andern zugesprochen wird. Nicht nach dem tuto, cito, iucunde, worauf es bei der Erzeugung der Fertigkeit allein ankäme, sondern danach wird von allen Einsichtigen die Methode beurteilt, was sie *mitwirkt* zur Belebung und Sammlung des Geistes, zur Einpflanzung höherer Interessen, zur Übung der Selbsttätigkeit und Willenskraft, und in diesen Aufgaben der Methode liegt zugleich der Sporn, sie zu vervollkommnen, ihre Kraft zu erhöhen und ihren Wirkungskreis, allerdings ohne die Überstürzung, vor welcher die Geschichte der Erziehung warnt, zu erweitern. Dieser Antrieb aber ist der Pädagogik benommen, wenn das Gebiet der Gesinnung ein für allemal der eigentlichen Kunst verschlossen wird. Ja Schleiermacher selbst läßt in dem besondern Teile der Erziehungslehre, wo er von den Gegenständen des Unterrichts handelt, unwillkürlich seine Distinktion fallen und bestimmt den Bildungsgehalt und die Behandlung jener nicht anders als nach dem von uns geltend gemachten Gesichtspunkte, so daß bei ihm der nicht eben seltene Fall eintritt, daß der dem Konkreten zugewandte Teil des Systems auf Kosten der Folgerichtigkeit das gutmacht, was die allgemeinen Bestimmungen verfehlten. Worin aber bei der vorliegenden Frage das Verfehlen seinen Grund hat, mag hier wenigstens angedeutet werden: es ist der Mangel an *psychologischen* Voruntersuchungen, die sich Schleiermacher mit jener wenig zutreffenden Begrenzung der beiden Gebiete begnügen

läßt; und damit ist überhaupt die schwache Seite des pädagogischen Systems bezeichnet, dessen Stärke zu würdigen diese Betrachtung sich vorgesetzt hatte.

## 4. Stärke und Schwäche der Herbartschen Didaktik[1].

Herbart bezeichnet als Aufgabe des Unterrichts, in dem Schüler ein vielseitiges Interesse im Dienste der sittlichen Charakterbildung zu begründen. In dieser Forderung liegt ein Doppeltes: einesteils ist die Vielheit des Unterrichtsstoffes zu einer Einheit zu verarbeiten, wie sie Voraussetzung des Charakters ist, und andernteils ist die Aneignung des Stoffes über das bloße Wissen hinauszuführen, zur inneren Belebtheit, d. i. dem Interesse zu steigern, aus dem sich das Wollen, das Element des Charakters, erhebe. Man kann den Nerv der Herbartschen Didaktik mit der Formel bezeichnen: ‚Vom Vielen zum Einen, vom Wissen zum Wollen', etwa wie man die Quintessenz von Komenskys Lehrkunst in die Formel fassen könnte: ‚Vom Sachwissen zur Sprachkunst', und die der Pestalozzischen Methodik in die Forderung: ‚Vom Auffassen der Elemente in notwendigen Abfolgen zum sichern Können', welche Formulierungen zugleich auf die Verwandtschaft der drei Didaktiker hindeuten. Bei Herbart greift aber das der Didaktik zu Grunde gelegte Prinzip über dieselbe hinaus; seine ganze philosophische Anschauung ist von der Tendenz bestimmt, von einer Mehrheit der Ausgangspunkte zur Einheit und von dem Theoretischen zum Praktischen, von der Einsicht zur Tugend vorzudringen: die Welt ist ihm ein ‚Zusammen' von ursprünglich voneinander unabhängigen, realen Wesen, das Bewußtsein ein Produkt des Zusammens von Vorstellungen, die Tugend ein Komplex von Ideen, denen die Einsicht voranschreitet, die Gesellschaft ein durch Zusammenschluß der Individuen geschaffenes Gebilde. Sein didaktisches Prinzip will nicht bloß den Fragen des Unterrichts Licht bringen, sondern auch dessen Schäden heilen; es ist ja eine alte und immer neue Klage, daß über dem Vielen das Eine verloren gehe — multa non multum —, und daß über der Bildung der Intelligenz die des Gemütes und der Gesinnung vernachlässigt werde; ‚all das macht uns nicht besser, nur gelehrter', warf schon Seneca dem Schulunterricht vor.

Einem Prinzip von dem Gehalte und der Tragweite, wie Herbart es aufstellte, lassen sich fruchtbare Folgerungen abgewinnen, und soweit

[1] Aus ‚Katholische Zeitschrift für Erziehung und Unterricht', Düsseldorf 1903, Schwann. Zu vgl. ist unten IV, Nr 4.

Herbart dies tut, reicht die Stärke seiner Didaktik; soweit er aber seinen zur Einseitigkeit disponierenden philosophischen Ansichten darauf Einwirkung gestattet und mehr oder weniger der Sache Gewalt antut, gelangt er zu unbefriedigenden Aufstellungen, den schwachen Seiten seiner Didaktik.

Eine Stärke derselben liegt zunächst in der Einführung von Mittelgliedern zwischen der vom Unterrichte dargebotenen Vielheit und der Einheit des Charakters. Letztere ist eine moralische Einheit; was aber der Unterricht unmittelbar erreichen kann, ist eine geistige, intellektuelle Einheit, und diese nennt Herbart den Vorstellungs- oder Gedankenkreis. Ein solcher, wohlverbunden und festgefugt, soll das Augenmerk des Lehrers sein; danach hat er im großen und im kleinen den Unterricht zu orientieren, dahin sollen die Unterrichtsgegenstände zusammenwirken, deren ‚Fugen' darum ins Auge zu fassen sind, da sollen sich alle Einwirkungen, wie sie durch das Lehren ausgeübt werden, zusammenfinden. Auf diese Forderung hat Herbarts Schüler Ziller sein Konzentrationsprinzip begründet. Der praktische und theoretische Wert dieses Mittelbegriffes ist unleugbar. Der Hinweis auf den Gedankenkreis warnt vor aller Zersplitterung und Verzettelung beim Lehrgeschäfte und mahnt, die Lehrfächer als eine Einheit aufzufassen und zusammenzuhalten, in Einklang und Verknüpfung zu bringen, was immer dem Schüler dargeboten wird. Auch für die Psychologie hat der Vorstellungs- und Gedankenkreis Bedeutung; er ist eine psychische Einheit, in der sich die Ergebnisse des Vorstellens und Denkens zusammenfinden, Werkstatt und Speicher der inneren Tätigkeit, soweit sie eine erkennende ist.

Diese Einheit umfaßt wieder kleinere Einheiten: Vorstellungsgruppen oder -massen, wie sie Herbart nennt. Solche bringt der Schüler dem Unterrichtsstoff entgegen, und der Lehrer muß auf den Anschluß dieses an jene Bedacht nehmen. Alsdann vollzieht der Schüler die rechten Apperzeptionen, womit Herbart die Aneignung neu hinzutretender Vorstellungen mittels früher erworbener bezeichnet. Herbart bereichert auch damit dankenswert sowohl die Psychologie als die Didaktik; erstere, weil sie eines Kunstausdruckes für das Dazunehmen, Zuschlagen neuer Kenntnis zu älterer, gleichsam eine psychische Anlagerung, bedarf; der Didaktik aber ist die Weisung von Wert, durchgängig für solche Anlagerung Sorge zu tragen und durch Heranziehung der dem Unterricht entgegenkommenden Vorstellungen, diesem nicht nur den Eingang, sondern die selbsttätige, freudige Aufnahme zu sichern. Der fortschreitende Unterricht gewährt dem Lernenden von selbst immer neue Apperzeptions-

mittel, aber es gibt deren auch, welche die Schüler der Erfahrung und dem Umgange danken, aus welchen Quellen ihnen vor und neben dem Unterrichte Vorstellungen zuwachsen. Die Verwendung dieser Quellen ist für Herbart ein weiteres Augenmerk, und er bezeichnet den darauf gerichteten Unterricht als den analytischen, d. h. das vorhandene Vorstellungen herauslösende, klarstellende, ergänzende Lehrverfahren, welches den synthetischen, durch die Abfolgen des Lehrstoffs gegebenen Unterricht zu begleiten habe. Darin liegt eine Berichtigung der vor Herbart überschätzten ‚sokratischen' oder heuristischen Methode, die ohne richtige Verbindung mit dem eigentlichen Unterrichte zum Frag- und Antwortspiel entartet war.

Den Prozeß der Zusammenfassung des Vielen in dem einen Gedankenkreise will nun Herbart in dem kleinsten Lehrstücke wiederholt wissen, damit sich das Ganze aus wohlgeordneten Teilganzen aufbaue. Er stellt eine Abfolge von Maßnahmen des Unterrichts bei jedem Lehrstück auf: das Einzelne muß zu klarer Auffassung gebracht, das erfaßte Vielfache muß in mannigfache Assoziationen, also Verbindungen gesetzt werden, aus denen dann die endgültige Reihenfolge, das System, hervortritt, von welchem schließlich Anwendungen zu machen sind, die Herbart der Stufe der Methode zuweist. Auf diesen Bestimmungen fußt die Zillersche Lehre von den formalen Stufen, welche formale heißen, weil sie für jede Unterrichtsmaterie gelten sollen. Damit hat Herbart die Anregung zur Herstellung einer didaktischen Topik gegeben, welche die Aufmerksamkeit nachdrücklich auf das Lehrverfahren im einzelnen lenkte und lebhafte Debatten in Gang brachte.

Die genannten Bestimmungen und Weisungen erfließen aus der Forderung: Vom Vielen zum Einen; eine Reihe anderer gewinnt Herbart jenem zweiten Imperativ ab: Vom Wissen zum Wollen. Hier ist es besonders der Begriff des Interesses, den er als Mittelglied behandelt. Das Interesse ist ihm ein Wissen-wollen; es steht zwischen Anschauen und Zugreifen in der Mitte; es fußt auf einem Wissen und hat den Zug, über das Gewußte zu Weiterem vorzudringen. Seine Momente sind: das Aufmerken, das Erwarten, das Fordern, welches zur Betätigung, zum Handeln fortschreitet. Herbart unterscheidet ein Interesse der Erkenntnis und ein solches der Teilnahme, welch letzteres Menschen und menschlichen Verhältnissen gilt, und er gewinnt an diesem Begriff eine weitere Etappe auf dem Wege vom Wissen zum Wollen, von der Einsicht zur Gesinnung. Die Richtungen des Interesses geben Herbart einen Teilungsgrund der Aufgaben des Unterrichts an die Hand: Das Erkenntnisinteresse ist teils empirisch, auf die Gegenstände

der Erfahrung gerichtet, teils spekulativ, von der Frage nach dem Gesetzmäßigen und Notwendigen geleitet, teils ästhetisch, den gefallenden Verhältnissen nachgehend; die Teilnahme gilt teils dem Einzelmenschen, teils der Gesellschaft, teils ‚dem Verhältnisse beider zum höchsten Wesen', ist somit eine sympathetische, eine soziale und eine religiöse. Der Unterricht soll diese Richtungen des Interesses ‚gleichschwebend' pflegen und dazu alle Lehrstoffe verwenden, unter denen aber die Werke der Dichter und die Geschichte den Vorrang haben. Hand in Hand gehend mit der wachsenden Empfänglichkeit und Reife der Lernenden, sollen diese, von der Sagenwelt der griechischen Vorzeit ausgehend, durch die alte, mittlere und neuere Geschichte der Gegenwart zugeführt werden, eine Weisung, auf welche Ziller seine Lehre von den Kulturstufen als Leitfaden des ‚Gesinnungsunterrichts' gebaut hat. —

‚Wo viel Licht, da viel Schatten', sagt das Sprichwort, und so viel Befruchtendes in den Herbartschen Aufstellungen und Weisungen liegt, so rufen sie doch auch manche Bedenken wach, welche sich zumal ihrer Fassung entgegenstellen. Schon daß jenes Mittelglied zwischen dem Vielen des Lehrstoffs und der moralischen Einheit des Charakters bald Vorstellungs- bald Gedankenkreis genannt wird, fordert Einspruch. Vorstellungen sind nicht Gedanken; der Kreis, zu dem jene zusammentreten, gehört der Sinnlichkeit an, der Gedankenkreis ist Erzeugnis des Denkens, einer höheren psychischen Tätigkeit als die sinnliche Erkenntnis. Läge bei Herbart nur eine Ungenauigkeit des Ausdrucks vor, so hätte dies nichts auf sich; allein jene Gleichsetzung hängt mit seiner psychologischen Doktrin zusammen, welche die Scheidung eines niederen und höheren Seelenvermögens prinzipiell verwirft und nur das Vorstellen gelten läßt, aus dem sie das Denken abzuleiten unternimmt, ohne den ihm eigenen Charakter, das Vordringen von der Erscheinung zum Wesen, von der Tatsache zum Grunde, anzuerkennen. In dem Herbartschen Apperzeptionsbegriffe schiebt sich darum das Vorstelligmachen und das Verständlichmachen unklar ineinander. Von einem Verstehen, also denkenden Erfassen als Verstandeshandlung und darum von einem Erklären, d. i. Verständnis vermitteln, weiß Herbarts Didaktik nichts, daher der erklärende Unterricht, die Interpretation, die Exegese für sie ganz wegfällt. Mit der Formalstufe des Systems ist nun wohl Verstandestätigkeit gemeint, aber sie wird nicht als solche eingeführt, und der Ausdruck ‚System' ist zu eng; beim Verstehen eines Textes, eines mathematischen Lehrsatzes bildet ja der Lernende kein System, sondern er dringt zum Sinne und Zusammenhange des Gegenstandes vor. Bei jenen Formalstufen wie bei dem Aufbau der Vorstellungsgruppen schwebt Herbart immer

ein zusammenhangsloses Kenntnismaterial vor, mit dem der Unterricht schaltet, während doch die meisten Lehrinhalte schon einen Zusammenhang, eine innere Struktur haben, in die der Lernende eindringen soll. Darum ist auch der Ausdruck ‚Vorstellungsmassen' ein ungeeigneter; die Inhalte der Vorstellungen setzen diese von vornherein in gewisse Beziehungen, denen der Unterricht nur nachzugehen hat. Herbart faßt die Lehrinhalte, seiner ganzen Denkweise entsprechend, atomistisch und den Aufbau des Innern mechanisch, wie er auch von einem ‚psychischen Mechanismus' als dem Ganzen des Innenlebens spricht. Aber schon das Wort ‚Innenleben' weist doch darauf hin, daß hier ein Organisches vorliegt, und ebenso sind die ihm zuzuführenden Inhalte organischer Natur; sagen wir ja von etwas richtig Gedachtem und Ausgesprochenem: ‚es hat Hand und Fuß'. Herbart hat immer nur die Vorstellungen, also psychische Akte im Auge, nicht aber die Kenntnis- und Denkinhalte, welche ihre eigenen Gesetze haben und jene Akte mitbedingen. Darum wird bei ihm die Psychologie zur alleinigen Führerin beim Lehrgeschäfte, neben der die gleichberechtigte Logik nicht ihre Stelle erhält. Zwar entnimmt er dieser die Begriffe: System, Methode, Analyse, Synthese, aber macht aus ihnen etwas anderes, der Logik Fremdartiges. Er analysiert nicht Denkinhalte, wie es die Logik tut, sondern Vorstellungen des Lernenden, und sein analytischer, d. i. heuristischer Unterricht deckt sich keineswegs mit der analytischen Methode der Logik und der Didaktik, welche sich beider Unterrichtsformen bedienen kann. Man hat nicht mit Unrecht der Herbartschen Didaktik das ‚Psychologisieren' vorgeworfen, weil sie über den durch den Unterricht zu veranlassenden Akten die ihnen zu Grunde liegenden geistigen Inhalte vernachlässigt. Herbart dürfte konsequenterweise von Wissensgegenständen, Unterrichtsstoffen, Lehrobjekten, Fugen der Wissenschaften gar nicht reden, für die Sprache, die nicht im Augenblick gesprochen wird, die Kunst, die nicht gerade ausgeübt wird, weiß er keine Daseinsform anzugeben; in Wahrheit aber sind Sprache, Kunst, Wissenschaft, Religion usw. geistige Inhalte, Güter, Organismen, denen der Lernende empfangend, sich konformierend gegenübersteht.

Auch den Weg vom Wissen zum Wollen vermag Herbart nicht richtig zu weisen, weil er dem Denken, der Verstandestätigkeit, wie sie im Wollen mitwirkt, nicht genugtut. Er vermeint, das Begehren werde durch das Handeln zum Wollen: ‚Die Tat erzeugt den Willen aus der Begierde', worin sich wieder die ungerechtfertigte Ablehnung des höheren Seelenvermögens ausspricht. Aber nicht einmal das Begehren oder Streben läßt Herbart als die Äußerung eines von dem Erkennen

verschiedenen Vermögens gelten, vertritt vielmehr die Ansicht, daß aus den Vorstellungen Strebungen, Willensakte, Gefühle entspringen, wenn sie in gewisse Beziehungen treten. Darum überschätzt er auch die Bedeutung der Vorstellungsmassen und des Gedankenkreises für die Entstehung des Wollens, der Gesinnungen, des Charakters weitaus und stellt sich den gesuchten Weg weit kürzer vor, als er in Wirklichkeit ist. Indem er ferner das Wollen aus dem Vorstellen erklärt, zieht er es in den ‚psychischen Mechanismus' hinein, in welchem die Selbsttätigkeit des Willens ebenso wie die des Verstandes erlöschen muß.

Die Begriffe des Interesses und der Teilnahme, obwohl wertvoll, reichen doch nicht aus, die Verinnerlichung des Wissens und seine Überführung in die Gesinnung auszudrücken. Soziale und religiöse Teilnahme als Zweck der Bildung besagt zu wenig; das Vaterland und die Religion verlangen *Hingebung*; in die Verbände, welche sie stiften, soll der einzelne *eingegliedert* werden und den Wert dieser Eingliederung, des hingebenden Wirkens in diesen Sozialverbänden kennen und als *Güter* hochhalten lernen. Dies anzuerkennen, hielt Herbart sein *ethischer Atomismus* ab, welcher die Verbände nur als etwas Sekundäres ansieht und für die sittliche Güterwelt keine Handhabe bietet.

Aber Herbart läßt auch andere Mittelglieder zwischen dem Wissen und Wollen unbenutzt: den *Zweck*, die *Arbeit*, die *Fertigkeit*. Der Zweck ist ein Gedanke, der an die Spitze theoretischer und praktischer Vermittlungen tritt; in der Zwecksetzung und Zweckdurchführung verschwistern sich Wissen und Wollen. Dieser Zusammenhang verdunkelt sich unvermeidlich, wenn der Gedanke zur bloßen Vorstellung herabgedrückt und die Selbsttätigkeit des Verstandes bei der Zwecksetzung verkannt wird. Mit dem Begriffe des Zweckes hängt der der Arbeit eng zusammen, welche auf geregelten, von Zwecken geleiteten, der Natur des zu Verarbeitenden entsprechenden Betätigungen beruht. Mit Vorstellungsreihen ist hier nicht auszukommen, wenn die Arbeit erklärt und gewürdigt werden soll. Ebensowenig tut die Herbartsche Psychologie und Didaktik der Fertigkeit genug; erstere nicht, weil sie für die Bewegungen, welche das Element der Fertigkeit bilden, keine Stelle hat, letztere nicht, weil sie mit der Preisgebung des Strebevermögens das aktive Element der Fertigkeit dem rezeptiven des Kenntniserwerbes gegenüber nicht zur Geltung bringen kann. Darum fehlt dem ‚ästhetischen Interesse' das technische Moment als Ergänzung und kommt besonders der Sprachunterricht arg zu kurz, der lediglich als Mittel für Literaturkenntnis aufgefaßt wird. Hier hätte Herbart an Pestalozzis Ansichten ein naheliegendes Korrektiv finden können.

Diese Mängel und Schwächen der Didaktik Herbarts stammen aus seiner Philosophie; aber er fußt zum Glück nicht auf dieser allein, sondern auch auf der Erfahrung, und zwar der Erfahrung eines denkenden, das Lehr- und Erziehungsgeschäft mit Liebe betreibenden Mannes. Daher kommt es, daß seine theoretischen Irrtümer vielfach Berichtigungen erhalten, wenn er ins Einzelne und Konkrete tritt. Die Sache selbst treibt ihn dann dazu, die zu eng gezogenen Grenzen des Systems zu überschreiten, eine Inkonsequenz, aber eine glückliche. So kann man aus Herbart auch da lernen, wo seine Leitbegriffe versagen, und es fehlt bei ihm insbesondere nicht an Hindeutungen auf die bei ihm ungenügend vertretene soziale Seite der Erziehung. Man kann dem Urteile von Tilmann Pesch S. J. in seinen Institutiones psychol. III 463 beistimmen, welches lautet: ‚In der Aufstellung pädagogischer Regeln liegt Herbarts Stärke; wiewohl er in den verschiedenen philosophischen Disziplinen meistenteils falsche Prinzipien aufstellt, hat er für die Pädagogik nicht wenige Vorschriften gegeben (satis multa praecepta tradidit), welche der Erfahrung entstammen und, mit jenen falschen Prinzipien außer Zusammenhang stehend, durchaus richtig sind.‘

Herbarts philosophische Irrtümer erklären sich zum guten Teil aus seinem verdienstlichen Kampfe gegen die entgegengesetzten Verirrungen der Philosophie seiner Zeit: den Autonomismus Fichtes, den Pantheismus Schellings, die Dialektik Hegels[1]. Bei seinem Einspruche dagegen ging er über das Richtige nach der entgegengesetzten Seite hinaus. Doch strebte er über die Zeitphilosophie überhaupt hinaus, und so nahm er auch Bedacht darauf, in der alten Philosophie einen Stützpunkt zu suchen, wobei besonders der Anschluß an Plato auf seine Ethik und Pädagogik in vorteilhafter Weise wirkte. Seine Abhandlung ‚Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung‘ (im Anhange zu seinem ABC der Anschauung, 1804) ist von dem Doktrinarismus seines ausgebildeten Systems freier und enthält vortreffliche Gedanken[2]. Es ist zu bedauern, daß Herbart nicht auch in Aristoteles eingedrungen ist, der wie kein anderer Denker es verstanden, die Erfahrung in Begriffe zu fassen, die ebenso scharf als elastisch sind. Hätte er Aristoteles' Satz gekannt und beherzigt: ‚Dreierlei ist in der Seele maßgebend für das Handeln und die Wahrheitserkenntnis:

[1] Andeutungen darüber in des Verf. Schrift: ‚Die Erhebung der Pädagogik zur Wissenschaft‘, Kempten, Kösel; abgedruckt in ‚Vigilate‘ (2. Aufl. unter dem Titel: ‚Der Lehrstand im Dienste des christlichen Volkes‘ 1910, Nr VII; ebenda). Näheres in dessen Geschichte des Idealismus III, § 109.

[2] Vgl. des Verf. Didaktik II, § 65.

Wahrnehmung, Verstand und Strebung', so hätte seine Lehre vom Gedankenkreise und von den Formalstufen eine befriedigendere Gestalt gewonnen [1]. Eine andere aristotelische Reihe: Betrachten, Gestalten, Handeln, hätte ihn an die Zusammengehörigkeit von Kenntnissen, Fertigkeiten und Gesinnungen erinnern können [2]; Aristoteles' Unterscheidung vom Wissen und dem ihm vorausgehenden Wissensinhalte hätte ihn auf das objektive Moment des Lehrens und Lernens und damit auf die Logik als Hilfswissenschaft der Didaktik hingewiesen [3]; die Lehren des großen alten Denkers vom Zwecke, von der Verbindung der Vernunft mit dem Streben im Wollen, von der organischen Natur des Geistes und alles Geistigen, von der Hinordnung des Menschen auf die Gesellschaft hätten Wegweiser abgegeben, um all die gerügten Einseitigkeiten zu vermeiden.

Danken wir Herbart für das, was er gegeben hat, und danken wir ihm auch dafür, daß er uns durch sein Defizit auf die Schätze hinweist, aus denen es zu decken ist!

## 5. Wissenschaftliche Pädagogik und christliche Erziehungsweisheit [4].

Wer Verständnis für die Gaben sucht, welche die Gesittung, die Kultur und so auch das Erziehungswerk dem Christentum danken, sieht sich zunächst auf historische Betrachtungen hingewiesen. Das Historische wird aber dabei alsbald zum Gegenstande der Vergleichung; denn das Eigenartige der christlichen Erziehung und ihrer Prinzipien kann erst hervortreten, wenn man die vorchristliche Pädagogik einesteils und die mehr oder weniger von jenen Prinzipien abweichenden Anschauungen der neueren Zeit andernteils daneben stellt. Damit ist aber die historisch-vergleichende Betrachtung schon auf dem Wege, zur philosophischen fortzuschreiten, welche die Erziehung überhaupt zu ihrem Gegenstande macht und deren universelle Aufgabe in der Bezeichnung ‚allgemeine Pädagogik' ausgesprochen ist. In ihr erst erhalten wir die eigentlich wissenschaftliche Betrachtungsweise; denn ‚die Wissenschaft geht auf das Allgemeine', wie Aristoteles und mit ihm jede Erkenntnistheorie lehrt [5].

So angesehen, scheint sich die philosophische oder allgemeine Pädagogik zur christlichen wie das Weitere zum Engeren, wie Allgemeines

[1] Vgl. des Verf. Didaktik II, § 70. [2] Ebd. § 39.
[3] Ebd. § 40 und Geschichte des Idealismus III, § 109, 6.
[4] Aus dem ‚Schulfreund', 59. Jahrg., Okt. 1903, Hamm i. Westf. (‚Willmannheft').
[5] Aristoteles' Metaphysik IX 3. Die scholastische Formel ist: Scientia est universalium.

zum Besondern, also wie Höheres zu Niederem zu verhalten, und bei zahlreichen Pädagogen, auch manchen von christlicher Denkrichtung, ist diese Ansicht die geltende. So hohen Wert die christlichen Erziehungsprinzipien haben mögen — ist die Meinung —, so sind sie doch für die wissenschaftliche Untersuchung gleich den vor- und außerchristlichen zunächst nur historisches, empirisches Material, aus welchem die allgemeine Pädagogik die das ganze Gebiet umspannenden Begriffe und Sätze herauszuarbeiten hat.

Eine philosophische Pädagogik von solcher Spann- und Tragweite, die gleichsam die höchste Instanz, das Forum für alle Erziehungsfragen wäre — besitzen wir sie?

Darin gehen zur Zeit die Ansichten auseinander. Professor W. Dilthey in Berlin stellt nicht nur in Abrede, daß wir eine solche Pädagogik haben, sondern erklärt auch das Suchen danach für aussichtslos, weil verfehlt: ‚Die Ansprüche der Systeme (auf eine allgemeingültige Pädagogik) sind falsche, welche die radikale Neigung befördern müßten, ein einförmiges Ideal ohne Rücksicht auf die Verschiedenheit und das Bedürfnis der Staaten dem bestehenden Schulwesen aufzudrängen.‘ ‚Dem historischen Sinn ist es klar, daß das geschichtliche Ethos eines Volkes, das auch sein Erziehungswesen hervorgebracht hat, nicht verletzt und aufgehoben werden dürfe durch die Eingriffe einer radikalen Theorie, welche von einem allgemeingültigen System aus die Erziehung der Völker regeln möchte.‘ [1]

Diesem Verzicht auf eine wissenschaftliche Erziehungslehre stehen die Bestrebungen gegenüber, auf Grund eines der neueren Systeme eine solche herzustellen. Damit gingen die Anhänger Hegels voran, deren Anschauungen Gustav Thaulow präzisiert, welcher den Fußpunkt dafür in der Menschheit und im Staate erblickt, denn ‚der Staat ist das Allgemeine überhaupt, unter welches alles, was in der Menschheit vorgeht, fällt‘ [2]. Im Gegensatze zu dieser Staatspädagogik baute Herbart sein System auf das Individuum, indem er als den Zweck der Erziehung die Tugend, näher die Vielseitigkeit in Verbindung mit sittlicher Charakterstärke erklärte, dagegen die Mitwirkung des Staates

[1] Dilthey, Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft, in den Sitzungsberichten der Berliner Akademie der Wissenschaften vom 19. Juli 1888 II 807 und 832. Näheres über den Gegenstand in des Verf. Artikel: ‚Die Fundamentalbegriffe der Erziehungswissenschaft‘ im I. Jahrbuch des Vereins für christl. Erziehungswissenschaft, München 1908, S. 1 f.

[2] G. Thaulow, Erhebung der Pädagogik zur philosophischen Wissenschaft oder Einleitung in die Philosophie der Pädagogik, Berlin 1845, 130.

bei der Erziehung ablehnte [1]. Beide Systeme erheben auf die Allgemeingültigkeit ihrer Begriffe und Sätze Anspruch, aber schon ihr Widerstreit zeigt, daß dieser Anspruch unerfüllt bleibt, und Dilthey kann angesichts der Abweichung der neueren Philosophen in den metaphysischen Grundansichten mit Recht sagen, daß zu einer Verständigung darüber ‚nach den bisherigen Erfahrungen keine Aussicht in absehbarer Zeit vorhanden zu sein scheine' [2]. Er spricht anderwärts von einer ‚freien Mannigfaltigkeit', ja einer ‚Anarchie von metaphysischen Systemen', unter denen das wahre auszusuchen ‚ein sonderbarer Aberglaube wäre' [3]. Aber auch in der historisch-vergleichenden Weise, von der vorher die Rede war, das Gemeinsame aus den widerstreitenden Systemen herauszusuchen, wäre aussichtslos, und es zeigt sich, daß die Fassung der allgemeinen Pädagogik, wie sie sich uns zunächst aufdrängte, der Berichtigung bedarf.

Es ist richtig, daß die Wissenschaft auf das Allgemeine geht, aber dieses ist nur ihr nächstes Augenmerk; alles Erkennen ist zwar zunächst ein Überblicken, wie solches durch allgemeine Begriffe und Sätze gewährt wird, zuhöchst aber ein Einblicken in das Innere, in den Zusammenhang des Erkenntnisgegenstandes, in sein Wesen, Prinzip, Gesetz, seinen Grund, Sinn, Zweck [4]. Der aristotelische Satz von der Allgemeinheit der Wissenschaft wird durch den andern ergänzt: ‚Alle Wissenschaft geht auf die Gründe und Prinzipien.' [5] Mit diesen Ausdrücken wird das bezeichnet, was dem allgemeinen Begriffe, den wir uns von einer Sache bilden, in der Sache selbst entspricht: ihr Wesen, in welchem Ausdruck alle diese Bezeichnungen zusammengefaßt werden können. Die Wissenschaft sucht das Allgemeine, um das Wesen zu finden, welches daran erkannt werden kann, daß es vielen Erscheinungen gemeinsam ist [6]. Die Definition geht auf das Was, d. i. das Wesen; für den Schluß ist das Wesen der Mittelbegriff und Drehpunkt [7], für die Deduktion die Grundlage [8]; die Induktion ist erst vollständig, wenn sie bis zum Wesen des Gegenstandes vorgedrungen ist [9]. Dieses Vordringen aber geschieht nicht lediglich durch Vergleichung, sondern kann auch

---

[1] J. Fr. Herbart, Allgemeine Pädagogik 1806, Buch 2, Kap. 5.

[2] Dilthey a. a. O. 813.

[3] Derf., Einleitung in die Geisteswissenschaften I, Leipzig 1883, 455.

[4] Vgl. des Verf. Logik, Herder 1901, § 1—3.

[5] Aristoteles, Metaphysik VI 1. Bei den Scholastikern: Scientia est circa principia causasve.

[6] Des Verf. Logik § 8, 1 und § 20. [7] Ebd. § 8, 2 f und § 13.

[8] Ebd. § 22. [9] Ebd. § 19.

durch den Einblick in einen einzelnen Fall erreicht werden. ‚Jede Naturerscheinung', sagt der Naturforscher J. v. Liebig[1], ‚schließt das Gesetz in sich ein; ist sie erklärt, so sind damit alle analogen Fälle erklärt; unsere Methode ist die alte aristotelische Methode — wir gehen vom Ersten zum Zweiten über, wenn wir von dem Ersten das Wesentliche begriffen haben.'

Auch bei geschichtlichen Erscheinungen kommt es darauf an, in das Wesen derselben einzudringen, aber dieses ist in den einen mehr, in den andern weniger ausgesprochen, und die Untersuchung muß vorzugsweise in jene eindringen. So hat die nach dem Wesen der Erziehung orientierte Pädagogik auf solchen geschichtlichen Erscheinungen Fuß zu fassen, in denen sich dasselbe am reinsten, vollsten und nachhaltigsten ausgeprägt hat. Von diesen aus gewinnt sie erst das Verständnis aller übrigen Erscheinungen, die das ganze Gebiet umspannenden Sätze und zugleich den Maßstab für den Wert der historischen Gebilde; denn, wie Aristoteles[2] sagt: ‚Im Wesen liegt das Beste einer jeden Sache.' Es enthält aber zugleich die Weisungen, diesem Werte genugzutun, dieses Beste zu verwirklichen; im Wesen der Sache liegen zugleich die Normen für ihre Herstellung.

So angesehen, gewinnt nun die christliche Erziehung und Pädagogik eine ganz andere Bedeutung als bei der bloß historisch-vergleichenden Betrachtung. In ihr ist das Wesen der Erziehung reiner und vollkommener ausgeprägt als in der vor- und außerchristlichen Pädagogik; für sie besteht jener Widerstreit zwischen Menschheits- oder Staatspädagogik und Individualpädagogik nicht, denn sie faßt den Menschen ebensowohl als Glied der Gemeinschaft wie als einzelne Seele, deren Schädigung alle Güter der Welt nicht aufwiegen[3]. Die aus dem Wesen der christlichen Erziehung erfließenden Normen haben ihre jahrhundertelange Bewährung gefunden, und die von ihnen geleitete Erziehungspraxis ist eine zeitlich und räumlich weitverzweigte, das größte historische Gebilde des ganzen Gebietes. Diese Praxis trägt aber zugleich eine Theorie in sich: ethische, psychologische, metaphysische Grundanschauungen, man kann in gewissem Sinne sagen: eine allgemeine Pädagogik, allgemein, weil aus dem Wesen der Erziehung geschöpft und überallgültige Normen in sich schließend.

In dieser Verbindung von Theorie und Praxis, von tiefem Einblick und weitester Ausführung, liegt das Weisheitliche der christlichen

---

[1] Über Fr. Bacon und die Methode der Naturforschung, München 1863, 15.
[2] Topik VI 1. [3] Vgl. des Verf. Didaktik I, Einl. II, am Ende.

Pädagogik, denn Weisheit ist die Vereinigung von wahrer Erkenntnis und rechtem Handeln, von Wissen, Können und lauterem Wollen. Sie ist mehr als bloßes Wissen, und die Wissenschaft entspricht erst ganz ihrer Bestimmung, wenn sie weisheitsmäßig ist. Die christliche Erziehungsweisheit ist darum mehr als empirisch-historisches Material für die vergleichende Betrachtung; sie bezeichnet die Stelle, wo die Untersuchung sich von der Weite in die Tiefe zu wenden hat, um die wesenhaften Bestimmungen zu gewinnen, mit denen sie die Weite beherrschen kann; sie ist jenes Erste, von dem wir das Wesentliche zu erkennen haben, um zu dem Zweiten und Dritten fortzuschreiten.

Eine auf sie gebaute allgemeine Pädagogik wird von den Ausstellungen Diltheys nicht getroffen. Die christliche Erziehung hat nirgends einem ‚einförmigen Ideale' zu Gefallen das ‚geschichtliche Ethos eines Volkes verletzt'; das Christentum hat niemals den historischen Sinn geschädigt, im Gegenteil ihn großgezogen, wie denn die zu Anfang des 19. Jahrhunderts eingetretene Wendung zur geschichtlichen Ansicht wesentlich durch das Christentum bedingt ist, während der ungeschichtliche ‚Radikalismus' das Erzeugnis außerchristlicher, gewalttätiger Zeitströmungen war. Freilich wenn radikal soviel heißt als auf die Wurzel zurückgehend oder an der Wurzel fassend, dann ist das Christentum radikal und sogar das radikalste historische Element, das es gibt, nur nicht im Sinne einer gewalttätigen, sondern in dem einer von innen heraus umbildenden Kraft. Während der aller Pietät hohnsprechende, von Menschenwitz geleitete Radikalismus nur kurzlebige, episodische Hervorbringungen aufweist, hat das Christentum dank seinem pietätvollen Radikalismus bleibende Schöpfungen ins Leben gerufen, ein überzeugender Beweis seines höheren Ursprungs und des Einklangs seiner Lehren mit dem Wesen und der Bestimmung des Menschen.

Die christliche Erziehungsweisheit enthält die Leitlinien der wissenschaftlichen Pädagogik. Sie schließt den Kleinmut aus, welcher in dem Verzichte auf eine Erziehungswissenschaft liegt; denn sie lehrt eine Erziehungspflicht, welcher nicht entsprochen würde, wenn wir uns auf die Vergleichung historischer Erscheinungen und die Regelung der Bedürfnisse der Gegenwart beschränkten, da wir vielmehr gehalten sind, unser bestes Wissen, eindringende Geistesarbeit daran zu setzen. Ohne die wissenschaftliche Bestimmung des Wesens der Erziehung würde der historischen Pädagogik der Abschluß, der praktischen der Stützpunkt fehlen. Überall muß angestrebt werden, zwischen die Erfahrung und die Ausübung das Verständnis der Sache zu setzen, wieviel mehr da, wo die Pflicht sittlichen Ernst einschärft. Dieser

Ernst kann aber auch anderenteils vor dem Doktrinarismus warnen, zu welchem leicht übergroßes Vertrauen zu neueren Lehrmeinungen führt, wie sie mehr oder weniger mit wechselnden Zeitansichten zusammenhängen. Die echte Wissenschaft trägt nicht das Kleid einer Zeit, denn sie sucht, was für alle Zeit gilt, von der Weisheit belehrt, daß dieses aus dem Außerzeitlichen erquillt.

## 6. Des hl. Thomas von Aquino Untersuchung ‚Über den Lehrer' (De magistro)[1].

Eine Reihe von Schriften des hl. Thomas werden unter dem Titel Quaestiones disputatae, Erörterte Fragen, zusammengefaßt, und eine derselben, genannt De veritate, d. i. Von der Wahrheit, enthält die lichtvollste Darlegung der Erkenntnislehre des Aquinaten. Die einen Quartband umfassende Schrift ist in 29 Untersuchungen, Quaestiones, eingeteilt, von denen die elfte den Titel De magistro, Über den Lehrer, führt, welcher Titel mit Rücksicht auf eine gleichnamige Schrift des hl. Augustinus gewählt ist. Beide Kirchenlehrer behandeln den Gegenstand vom theologisch-erkenntnistheoretischen Gesichtspunkte, und man wird in ihren Erörterungen nicht Weisungen für die Lehrpraxis erwarten können. Dennoch enthält besonders die Untersuchung des hl. Thomas zahlreiche Gedanken, welche nicht bloß zeigen, wie die Scholastik des 13. Jahrhunderts das Lehrgeschäft auffaßte, sondern auch die heutige Pädagogik zu befruchten vermögen. Auch dem Volksschullehrer kann es von Interesse und Wert sein, einmal einen Blick in die geistige Werkstatt des großen Kirchenlehrers zu werfen, dessen Schätze zu heben die Enzyklika Aeterni Patris des Heiligen Vaters Leo XIII. die Gelehrten angewiesen hat. Je länger je mehr dringen die großen, festen, klaren Begriffsbestimmungen des Aquinaten in die verschiedensten Forschungsgebiete und so auch in die pädagogischen Lehrbücher ein, und es hat seinen Reiz, einmal auch an die Quelle selbst zu treten, deren Wasser unser Grundstück so vielversprechend zu befruchten begonnen hat.

Die Untersuchung ‚Über den Lehrer', 20 Quartseiten umfassend, ist in die vier Artikel eingeteilt: 1. Ob ein Mensch den andern lehren könne und Lehrer heißen dürfe, oder Gott allein? 2. Ob jemand sein eigener Lehrer heißen könne? 3. Ob der Mensch von den Engeln belehrt werden könne? 4. Ob das Lehren ein Akt des tätigen oder des beschaulichen Lebens sei? Jede dieser Fragen wird nach scholastischer Methode in utramque partem, d. i. mit Erwägung des Ja und Nein,

[1] Aus dem Kath. Schulblatt für Norddeutschland, 48. Jahrg., Breslau.

des Für und Wider, behandelt, und zwar treten die Gründe gegen die vom Autor getroffene Entscheidung voran; es heißt zuerst: Videtur quod non, Es scheint, daß nicht.

Im ersten Artikel, der uns hier allein beschäftigen soll, werden zunächst Schriftstellen, Zeugnisse der Väter, Aussprüche der Philosophen usw. aufgeführt, welche das Lehren Gott allein zuzuschreiben scheinen, und es sind nicht weniger als 18 Instanzen namhaft gemacht, von denen wir die folgenden herausheben: 1. Mt 23, 8: ‚Einer ist euer Lehrer', und vorher: ‚Nennet mich nicht Rabbi'. 4. ‚Lehren ist nichts anderes als: ein Wissen in jemand anderem verursachen (scientiam in alio aliquo causare); aber das Subjekt des Wissens ist der Geist, die dabei dienenden Zeichen sind jedoch sinnlicher Natur und können nicht zu dem geistigen Vermögen vordringen, sondern bleiben im Sinnlichen haften. Also kann der Mensch nicht vom Menschen belehrt werden.' 8. ‚Augustinus sagt in der Schrift vom Lehrer: Allein Gott hat seinen Lehrstuhl (cathedra) im Himmel, da er die Wahrheit inwendig lehrt; ein anderer, ein Mensch, verhält sich zu seinem Lehrstuhl wie der Landmann zum Baume. Der Landmann ist nun aber nicht der Schöpfer des Baumes, sondern dessen Pfleger: also kann ein Mensch nicht Spender des Wissens (dator scientiae) heißen, sondern nur ein dazu Vorbereitender (ad scientiam dispositor).' 9. ‚Wenn der Mensch ein wahrer Lehrer sein soll, so muß er die Wahrheit lehren; aber wer die Wahrheit lehrt, erleuchtet den Geist, da die Wahrheit das Licht des Geistes ist; also müßte der Mensch den Geist erleuchten. Dem ist jedoch nicht so, da Gott es ist, der jeden Menschen erleuchtet, der in diese Welt kommt (Jo 1, 9). Also kann einer nicht den andern lehren.'

Alle diese Einwände werden aber entkräftet durch die Schriftworte: ‚Ich bin zum Prediger und Lehrer gesetzt' (2 Tim 1, 11); ‚Du beharre in dem, was du gelernt hast und was dir anvertraut worden' (ebd. 3, 14 u. a.), ferner durch den Ausspruch des hl. Augustinus im Buche gegen die Manichäer (2, 4): ‚Wie die Erde vor dem Sündenfalle durch ihre Quellen bewässert wurde, nachher aber des Regens aus den Wolken bedurfte, so wurde der Geist des Menschen vor dem Falle von dem Quell der Wahrheit genährt, nach dem Falle aber bedarf er der Lehre anderer, die ihm gleichsam wie der Regen aus den Wolken zukommt'; ferner durch den Ausspruch des ‚Philosophen', d. i. Aristoteles', in der Seelenlehre: ‚Jedwedes ist dann vollkommen, wenn es seinesgleichen hervorbringen kann.' Die Wissenschaft ist aber eine gewisse vollkommene Erkenntnis (scientia est quaedam cognitio perfecta). Also kann ein Wissender einen andern lehren.

Mit den Worten: Respondeo dicendum, Ich antworte, daß zu sagen ist, geht nunmehr der hl. Thomas zur Darlegung der Sache über und gibt zunächst eine kurze geschichtlich-kritische Übersicht der Anschauungen über den Wissenserwerb, die mit dem Ergebnisse schließt, daß wohl die ‚Samen der Wissenschaften' in uns liegen, aber es des Anstoßes von außen her bedürfe, um sie aufgehen zu machen. Alsdann stellt er den Unterschied von tätiger Kraft, potentia activa, und zuwartendem, bloßem Vermögen, potentia passiva, auf und wendet denselben auf die vorliegende Frage an, wie folgt: ‚Die tätige Kraft kann als innere Ursache die ganze Wirkung hervorbringen, wie es bei einer Heilung ist, bei welcher der Kranke durch die sich selbst helfende Natur gesund wird. Anders bei dem bloßen Vermögen, welches nicht ausreicht, die ganze Wirkung hervorzubringen, wie wenn in der Luft atmosphärisches Feuer entsteht, was nicht in der Luft selbst seinen Grund hat. So ist der Arzt bei seinem Heilverfahren der Diener der Natur (minister naturae), welche in erster Linie tätig ist (principaliter operatur); er unterstützt nur die Natur und wendet seine Heilmittel an, deren sich die Natur gleich Werkzeugen beim Heilprozesse bedient. Wenn aber etwas nur im Vermögen vorhanden ist, dann stiftet die äußere Ursache die Wirkung, wie bei dem atmosphärischen Feuer. Das Wissen nun liegt in dem Lernenden nicht als bloßes zuwartendes Vermögen, sondern als wirkende Kraft, sonst könnte der Mensch nicht durch sich selbst Wissen erwerben. Wie also jemand auf doppelte Weise geheilt werden kann, entweder durch das bloße Wirken der Natur oder durch die Natur mit Beihilfe des Heilmittels, so gibt es zwei Weisen, Wissen zu erwerben: die eine, wenn die natürliche Vernunft durch sich selbst zur Kenntnis des vorher Unbekannten gelangt, und dies ist das Finden, inventio; die andere, wenn jemand der natürlichen Vernunft von außenher zur Hand geht (adminiculatur, von manus, Hand), und diese Weise heißt Unterricht, disciplina. Worin aber Natur und Kunst zugleich wirken, darin wirkt die Kunst in derselben Weise und mit denselben Mitteln wie die Natur. Daher es heißt, die Kunst ahme der Natur nach (ars dicitur imitari naturam). So geschieht es nun auch beim Wissenserwerbe, da der Lehrende einem andern so den Weg zum Wissen des Unbekannten zeigt, wie jemand beim Finden selbst den Weg dazu einschlägt. Das Vorgehen der Vernunft zur Erkenntnis des Unbekannten ist nun beim Selbstfinden dies, daß sie allgemeine, durch sich selbst bekannte Prinzipien auf bestimmte Gegenstände anwendet und von da zu begrenzten Folgerungen vorschreitet, und von diesen zu andern (allgemeineren). Dementsprechend heißt es, daß einer den andern lehrt,

wenn er jenes Vorgehen der natürlichen Vernunft einem andern durch Zeichen darlegt, und so gelangt die natürliche Vernunft des Schülers durch diese Darlegung wie durch ein Werkzeug zur Erkenntnis des Unbekannten. Wie es also vom Arzte heißt, daß er die Gesundung des Kranken durch das Wirken (operari) der Natur verursache (causare), so heißt es, daß ein Mensch das Wissen eines andern verursache durch das Wirken der natürlichen Vernunft desselben, und das ist eben das Lehren (docere), so daß man sagen darf, einer lehre den andern und sei dessen Lehrer (magister). . . . Das Licht der Vernunft aber, durch welches uns jene Prinzipien bekannt sind, ist uns von Gott gegeben, gleichsam ein Ebenbild der unerschaffenen, in uns zurückgestrahlten Wahrheit. Da nun alles menschliche Lehren nur kraft jenes Lichtes wirken kann, so ist gewiß, daß es Gott allein ist, der innen und zuhöchst (interius et principaliter) lehrt, gerade wie die Natur innen und zuhöchst heilt, daß aber trotzdem von einem Heilen und Lehren (unserseits) in dem angegebenen Sinne gesprochen werden kann.'

Zum Schlusse folgt nun die Entkräftung der Gegengründe. Die Stelle Mt 23, 8 wird dahin erklärt, daß sie Gott nur das Lehren im höchsten Sinne vorbehält, ohne menschliches Lehren auszuschließen. Der Einwand, daß sinnliche Zeichen nicht Geistiges wirken können, wird durch die Bestimmung erledigt, daß der Geist das sinnlich Aufgenommene zu Gedanken verarbeite, deren er sich zum Wissenserwerbe bedient, wobei nicht die Zeichen die nächste Ursache des Wissens sind, sondern die Vernunft, welche von den Prinzipien zu Schlüssen fortschreitet. Die Geltung der augustinischen Stelle über den Lehrstuhl im Himmel wird auf das innere Lehren eingeschränkt. Das Bedenken, daß der Mensch, um zu lehren, die Wahrheit als erleuchtende Kraft besitzen müßte, wird durch Hinweis auf Eph 3, 9 behoben: ‚Mir, dem Geringsten unter allen Heiligen, wurde diese Gnade verliehen, alle zu erleuchten, wie die Anstalt des Geheimnisses beschaffen sei, welches von Ewigkeit her in Gott verborgen gewesen' — wonach es also auch ein das Licht von oben unterstützendes Erleuchten durch Menschen gibt. —

Wer die Scholastiker nur aus den gangbaren Darstellungen kennt, wonach sie die Organe der Kirche waren, welche alles selbständige Denken unterdrückte und zum passiven Glauben und Gehorchen erzog, indem sie die Wege der Natur verließ und durch gekünsteltes Zwangsverfahren ersetzte, muß seinen Ohren nicht trauen, wenn er den Führer der Scholastiker so sprechen hört, wie wir es vernommen. Wenn sich die moderne Pädagogik so viel darauf zugute tut, daß sie die Selbsttätigkeit des Lernenden betone, so läßt es der hl. Thomas in diesem Stücke

wahrhaftig nicht fehlen. Wenn er dem Unterrichte die Aufgabe stellt, ‚der natürlichen Vernunft von außenher zur Hand zu gehen', und ihn mit dem Selbstfinden in Parallele stellt, so legt er den Schwerpunkt in die Selbsttätigkeit des Schülers und das Wirken von dessen geistiger Natur. Auch die Weisungen Komenskys, sich der Natur anzuschließen, sind im Grunde hier vorweggenommen, ebenso Bacons Forderung, der Mensch müsse der Natur dienen, um sie zu lenken. Der Lehrer erscheint wie der Arzt als minister naturae, das Lernen als ein Freimachen und Fördern der geistigen Kraft, wie das Heilverfahren ein solches des heilenden Naturprozesses ist. Da ist keine Spur von einem naturwidrigen Passivmachen des Schülers; die Lernkraft wird als potentia activa gefaßt, ihre Ausbildung von der Selbstbetätigung in erster Linie erwartet, dem Unterrichte im Findenmachen sein Höhepunkt gegeben. Daß diese Kraft eine Gabe Gottes ist, wird auch die ‚vorgeschrittenste' Pädagogik, wenigstens in der Fassung, daß sie eine Ausstattung unserer Natur ist, einräumen müssen.

Nicht zu wenig wird der Selbstkraft und Geistesnatur zugeschrieben, sondern — so könnte es scheinen — eher zu viel, da der hl. Thomas nur die Verstandestätigkeit beim Lernen in Betracht zu ziehen scheint, nicht das dem Verstehen und Begreifen vorausgehende Aufnehmen des empirischen Stoffes, den Erwerb der positiven Kenntnisse, wobei sich der Geist rezeptiv und insofern passiv verhält. In Wahrheit ist aber diese Seite des Lernens, die erste Stufe der Aneignung, nicht außer acht gelassen, sondern in dem Hinweis auf die ‚bestimmten Gegenstände', auf welche die Prinzipien anzuwenden sind, berücksichtigt. Diese Prinzipien sind nicht als Erkenntnisse zu verstehen, sondern als das, was andere Axiome nennen: der Satz des Widerspruchs, das Prinzip der Identität, der Satz vom Grunde u. a., Sätze, welche dem Schüler nicht als solche im Bewußtsein sind, die er aber beim Kenntniserwerbe jeder Art anwendet, so daß auch in diesem, also beim Lernen des Positiven, eine gewisse Vernunfttätigkeit vorliegt, die der Lehrer veranlaßt, aber nicht erzeugt [1].

Die didaktischen Prinzipien, welche die Neuerer seit dem 16. Jahrhundert so anspruchsvoll und dabei so einseitig proklamierten, besaßen, soweit ihnen Richtiges zu Grunde liegt, schon die Scholastiker, und was diesen fehlte, hätte sich durch bloße Fortbildung ihres Besitzes ergänzen lassen. Die zerrissenen Fäden wieder aufzunehmen, die großen Traditionen wieder zu gewinnen, ist die Aufgabe, welche uns heute ebensowohl in der Pädagogik wie in der Philosophie obliegt.

[1] Die aristotelische Auffassung in des Verf. ‚Aristoteles als Pädagog und Didaktiker', Berlin 1909, Abschnitt IX: Lernen und Lehren.

## 7. Eine pädagogische Psychologie auf christlicher Grundlage [1].

Der verdiente rheinische Lehrerbildner Leonhard Habrich, Seminaroberlehrer in Xanten, bietet in seinem nunmehr abgeschlossenen psychologischen Werke [2] den christlichen Lehrern einen Leitfaden zum Studium der Seelenlehre dar, wie er schon lange Bedürfnis gewesen, Bedürfnis für solche Kreise, welche bei aller Anerkennung des Eifers und Fleißes der Pädagogen Herbartscher Richtung sich den philosophischen Anschauungen derselben nicht anschließen konnten und noch weniger an dem englischen Sensualismus, welchen Arbeiten wie die von Sully-Stimpfl vertreten, Genüge fanden. Ein Gutteil dieser Unbefriedigten vermißte in den Schriften jener Richtungen die volle Würdigung des christlichen Elements, und ihnen gewährt Habrichs Buch das Gesuchte; freilich nicht jedem so, wie er es vielleicht erwartet hatte: die christliche Philosophie, die hier zur Grundlage genommen wird, ist die aristotelisch-scholastische, eine Denkweise, die — auf den ersten Blick — etwas so Exklusives, ja Abstruses zu haben scheint, daß in Frage kommen kann, ob sie den Boden allgemeiner Verständigung bieten könne. Was sollen Aristotelismus und Scholastik einer Pädagogik gewähren, welche vor die Aufgaben der Gegenwart gestellt ist, was einer Psychologie, die den Anlauf nimmt, sich zu einer experimentellen Wissenschaft zu gestalten? Entspricht, was aus solcher Zeitferne kommt, unsern, den heutigen Bedürfnissen? Kann es sich die neueren Errungenschaften assimilieren? — Diese Bedenken zu beheben, ist der Zweck dieser Zeilen.

Der Aristotelismus ist zwar in der Pädagogik heute noch ein neuer Gast, aber im philosophischen Denken der Gegenwart hat er seit mehr als zwei Menschenaltern seine Stelle erhalten. Schon Schelling sagte von Aristoteles: ‚Ich bin überzeugt, daß derjenige nicht dauerhaft schaffen wird, der sich nicht mit Aristoteles verständigt und dessen Erörterungen als Schleifstein seiner eigenen Begriffe benutzt' [3]; und Hegel erklärte: ‚Er ist, wenn einer, für einen Lehrer des Menschengeschlechtes anzusehen; sein Begriff ist in alle Sphären des Bewußtseins eingedrungen,

[1] Pädagogische Monatshefte, 9. Jahrg. (1903), Hft 12.

[2] Pädagogische Psychologie. Die wichtigsten Kapitel der Seelenlehre unter durchgängiger Anwendung auf Unterricht und Erziehung vom Standpunkte christlicher Philosophie anschaulich dargestellt für Lehrer und Erzieher. I. Teil: Das Erkenntnisvermögen 1901, 4. Aufl. 1911. II. Teil: Das Strebevermögen 1903, 3. Aufl. 1911. Kempten, J. Kösel.

[3] Die Nachweisungen zu dieser und den folgenden Anführungen sind zu finden in des Verf. ‚Geschichte des Idealismus' III, § 112: Die Erneuerung aristotelischer Anschauungen.

enthält in jeder Sphäre die tiefsten, richtigsten Gedanken.' Schleiermacher gab 1825 die erste Anregung zur Veranstaltung der Aristotelesausgabe der Berliner Akademie, welche J. Bekker durchführte. Geradezu die Erneuerung des Aristotelismus machte sich Trendelenburg zur Aufgabe, der in seinen ‚Logischen Untersuchungen' schrieb: ‚Es muß das Vorurteil der Deutschen aufgegeben werden, als ob für die Philosophie der Zukunft noch ein neu formuliertes Prinzip müsse gefunden werden; das Prinzip ist gefunden, es liegt in der organischen Weltanschauung, welche sich in Plato und Aristoteles gründete, sich von ihnen her fortsetzte und sich in tieferer Untersuchung der Grundbegriffe sowie der einzelnen Seiten und in der Wechselwirkung mit den realen Wissenschaften ausbilden und nach und nach vollenden muß.' Fortgesetzt hat sich aber diese Weltanschauung bei den Scholastikern, den christlichen Aristotelikern des Mittelalters und der Neuzeit, und eine Wiederbelebung jener ist nur unter Würdigung und Verwertung dieser Mittelglieder möglich[1]. Der Philosophiehistoriker Heinrich Ritter schrieb 1840: ‚Zur Beschämung späterer Jahrhunderte, welche auf die Scholastiker mit Verachtung herabsahen, wird man gestehen müssen, daß im 13. Jahrhundert die aristotelische Philosophie zwar nicht ohne Vorurteile, aber doch besser erkannt wurde als in unserem Jahrhundert.'[2]

Daß hierbei keine gelehrte Liebhaberei, keine künstliche Repristination vorliegt, kann man daraus ersehen, daß sich daneben von verschiedenen Punkten aus eine vielfach unbewußte Zurücklenkung zu aristotelischen Bestimmungen vollzogen hat und noch vollzieht. Der große Naturforscher Karl Ernst v. Baer vertrat die Anschauung, daß das Leben nicht aus mechanisch-wirkenden Kräften erklärt werden könne, sondern nur aus solchen, die auf einen Zweck, ein Ziel gerichtet sind, und die er daher ‚zielstrebig' nannte[3]. Es schwebte ihm dabei nicht die aristotelische Prinzipienlehre vor, er räumte aber gern ein, daß er sich in deren Geleise bewege: ‚Die Erkenntnis von Zielstrebigkeiten in den Wirksamkeiten der Natur ist schon sehr alt, denn man hat mir nachgewiesen, daß meine Zielstrebigkeiten mit den Entelechien des Aristoteles zusammenfallen; Entelechie heißt: ein Ziel in sich tragend.'[4] Wenn sich heute tiefer eindringende Naturforscher wieder mit dem Vitalismus befreunden, d. i. ein Lebensprinzip annehmen, so lenken sie zunächst auf den Gründer der neueren Physiologie, Johannes Müller,

[1] Oben S. 11 f.

[2] Ritter, Geschichte der Philosophie VIII 187.

[3] Vgl. R. Stölzle, K. E. v. Baer und seine Weltanschauung (1897).

[4] v. Baer, Studien aus dem Gebiete der Naturwissenschaft (1876) 458.

mittelbar aber auf Aristoteles zurück, dem dieser seine Leitbegriffe entnahm[1]. Wenn heute das Prinzip des Energismus im naturphilosophischen und ethischen Gebiete empfohlen wird, so erneuert man einen Kunstausdruck des Aristoteles, nicht ohne damit dessen Anschauung sich zu nähern. Das Losringen von der mechanischen Weltansicht führt notwendig auf die organische und — man möchte sagen — zwingt zur Annäherung an Aristoteles. In der Psychologie hat man Neuerungen, welche im 17. Jahrhundert anspruchsvoll auftraten, fallen lassen und stillschweigend in die älteren Bahnen zurückgelenkt. Die Lehre von einer punktuellen, an einer bestimmten Stelle des Leibes postierten Seele, welche Descartes aufstellte und Herbart erneuerte, hat nur noch wenig Anhänger; die Auffassung der Sinneserkenntnis als eines ‚verworrenen Denkens', jener intellektualistische Mißgriff Descartes' und Leibniz', hat keinen Vertreter mehr; aber auch der Intellektualismus, welcher leugnet, daß der Wille eine psychische Grundkraft ist, hat im ‚Voluntarismus', der dieses behauptet, einen überlegenen Gegner gefunden. Die Polemik Herbarts und der Herbartianer gegen die Mehrheit der Seelenvermögen hat nicht verhindert, daß schon Lotze zu einer solchen Mehrheit zurückkehrte, und daß die besonnenere psychologische Forschung in Sinnlichkeit, Geist und Wille die Grundkräfte der Seele erblickt; das ist aber die aristotelische Trias: αἴσθησις, νοῦς, ὄρεξις[2], die beim hl. Augustinus die Gestalt erhielt: natura, doctrina, usus oder: natura, scientia, vita. Welch treffliche Ausrüstung die aristotelisch-scholastischen Anschauungen für die Streitfragen der modernen Psychologie gewähren, können besonders die einschlägigen Schriften Gutberlets zeigen, die ‚Psychologie' (3. Aufl. 1896) und ‚Der Kampf um die Seele' (2. Aufl. 1903); für das pädagogische Gebiet leistet das vorliegende Buch, welches jene Anschauungen mitten in den Kampfplatz der Zeit hineinführt, etwas Ähnliches. Das Wahre veraltet eben niemals, das gute Alte ist unverwelklich und bewältigt die Seitenschößlinge, die es zu ersticken drohten.

Die pädagogische Psychologie der Gegenwart steht teils unter dem Einflusse der Herbartschen Doktrin, teils unter dem des Empirismus; vor beiden Denkweisen hat die aristotelisch-scholastische Anschauung greifbare Vorzüge: vor der Herbartschen die Einfachheit und Anwendbarkeit ihrer Begriffe und vor dem Empirismus die Weite des Gesichtsfeldes und die Schärfe ihrer auf historischem Verständnisse beruhenden Bestimmungen. Der Vorwurf der Künstlichkeit und Begriffsspalterei, den man so oft der Scholastik gemacht hat, ist zwar nicht ganz

[1] Geschichte des Idealismus III, § 121, 5. [2] Oben S. 37.

ungerechtfertigt, da die Masse der scholastischen Literatur viele Produkte enthält, welche durch diese Ausstellungen getroffen werden; aber letztere berühren keineswegs die Grundanschauungen, wie sie zumal in den lichtvollen Werken des hl. Thomas von Aquino dargelegt werden. Auf einfache und dem natürlichen Denken gemäße Anschauungen wurden die christlichen Denker einesteils durch die Heilige Schrift geleitet, deren Weisheit aus dem Leben stammt und für das Leben bestimmt ist, sapientiam praestans parvulis, anderenteils aber durch Aristoteles, der mit Vorliebe an die gangbaren Ansichten, an die Auffassung des gesunden Sinnes, an Sprichwörter und Dichterstellen anknüpft und deren Wahrheitsgehalt herausarbeitet, womit er seinen Bestimmungen zugleich die Anwendbarkeit sichert. Die vorhergenannte Begriffsreihe: Sinn, Geist, Wille kann das zeigen. Sie liegt zahlreichen, jedermann geläufigen Reihen zu Grunde, der psychologischen: Auffassen, Verstehen, Betätigen, der didaktischen: Darstellen, Erklären, Anwenden lassen, oder: Bildung der Anschauung, des Denkens und der Fertigkeit, der Einteilung der Wissenschaften in empirische, rationale und angewandte, den Elementen der Kunst: dem anschaulichen, gedanklichen und technischen, den Merkmalen der Weisheit: ‚Ein Mann, der viel erfahren, wird viel nachdenken, und der viel gelernt, wird andern mitteilen, was er eingesehen.‘ [1]

Jene didaktische Reihe enthält dieselben Momente, welche Herbart durch die vier Stufen (die Zillerschen Formalstufen) ausdrücken wollte: Klarheit, Assoziation, System, Methode, eine gekünstelte, Psychologisches und Logisches ineinanderschiebende Reihe, welche das Grundverhältnis verhüllt, anstatt es klarzulegen. Eine andere Herbartsche Reihe: empirisches, spekulatives und ästhetisches Interesse, bleibt der richtigen näher, aber ihr drittes Glied schließt das Technische, die Anwendung, die Betätigung nicht in sich, und es tritt der Zusammenhang mit den Formalstufen und der psychologischen Reihe nicht hervor. Die Applikation jener Formalstufen muß mehr oder weniger zu Gewaltsamkeiten führen; dagegen die Abfolge: Darstellen, Erklären, Anwenden hält auch der Praktiker ein, ohne darauf zu reflektieren; sie ist *für* das Leben, weil sie *aus* dem Leben, weil sie organisch ist. Das Erzwungene der Herbartschen Aufstellung rührt aber von der Gewalttätigkeit her, mit welcher er alle Seelenfunktionen auf die eine, das Vorstellen, zurückzuführen sucht [2]. Dazu gab ihm der Mißbrauch, den die Kantianer mit dem Seelenvermögen trieben, die Veranlassung, und zugleich wirkt darin

[1] Sir 34, 9. Vgl. des Verf. ‚Empirische Psychologie‘, Herder 1903, 23.
[2] Oben S. 34 f.

Leibnizscher Intellektualismus nach. Einseitigkeiten werden hier durch die entgegengesetzten bekämpft und damit die Begriffsbestimmungen zum Schaden der Sache verkünstelt; es wird also gerade der Fehler begangen, den man den Scholastikern schuld gibt, die in Wahrheit hier die natürliche, weil sachliche Auffassung vertreten.

Der Empirismus, der heute das pädagogische Gebiet breit beschlagnahmt, ist schlechthin unfähig, es zu verwalten. Eine Psychologie, welche sich über Einzeltatsachen nicht hinauswagt, eine ‚Seelenlehre ohne Seele', eine Doktrin, welche den Prinzipienfragen ängstlich ausweicht, vermag dem Erziehungswerke kein Licht zu spenden. Es fehlt der Blick für das ganze Gebiet, man bleibt in den Anfängen stecken: die Körperpflege, die Sinneswahrnehmungen, die Vorstellungsassoziationen werden in extenso behandelt und das übrige anhangsweise zugegeben. Es wird wohl mit Ausdrücken wie: Verstand, Vernunft, Gemüt u. a. operiert, aber ohne Kenntnis des Ursprungs und der Bedeutungen dieser termini: es bleiben das Worte von schillernder Bedeutung, ohne terminologische Fixierung, wozu Kenntnis der Geschichte der Psychologie gehört, die über den Gesichtskreis der Empiristen weit hinausliegt. Diese Mängel, welche zu trostloser Verflachung führen müssen, weisen noch weit dringender auf die Zurückwendung zu den bleibenden Grundlagen hin, als die Herbartschen Mißgriffe, die doch wenigstens ein rüstiges Denken bezeugen. Die gediegene Kenntnis dieser Grundlagen, die Vertrautheit mit der pädagogischen Literatur aller Richtungen und die reiche Erfahrung des denkenden Praktikers, welche uns in dem Buche Habrichs entgegentreten, lassen dasselbe als einen wertvollen Beitrag zu dem, was demnächst zu leisten ist, erscheinen.

## 8. Die Stellung der Katholiken zu den pädagogischen Bestrebungen der Gegenwart[1].

Während auf philosophischem Gebiete das Zusammenwirken von katholischen und akatholischen Forschern bei dem Gegensatze der Prinzipien nur ein beschränktes ist, bietet die Pädagogik, dank ihrem Zusammenhang mit praktischen Fragen, dafür einen günstigeren Boden. Zumal bildet die historische, für welche jetzt allenthalben das Interesse erwacht ist, ein Feld, wo ein erfreuliches Zusammenarbeiten der Art

[1] Vortrag, gehalten in der philosophischen Sektion des V. internationalen Kongresses katholischer Gelehrten in München am 28. September 1900, abgedruckt in der Katholischen Zeitschrift für Erziehung und Unterricht, 50. Jahrg., Düsseldorf 1901, Schwann.

möglich ist. Mit der Herausgabe älterer Erziehungsschriften gingen mehrere protestantische Unternehmungen voran, aber man blieb katholischerseits nicht zurück. Wir besitzen zwei rüstig fortgeschrittene Sammlungen der Art: ‚Die Bibliothek der katholischen Pädagogik', begründet unter Mitwirkung von L. Kellner, Dr Knecht, H. Rolfus, herausgegeben von F. X. Kunz, und die ‚Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften aus alter und neuer Zeit', jene bei Herder in Freiburg, diese bei Schöningh in Paderborn erscheinend. Mitwirkend finden wir Katholiken an dem großen Unternehmen Dr Karl Kehrbachs: Monumenta Germaniae paedagogica, für welches P. Pachtler S. J. die Ausgabe der Dokumente zur Geschichte der Jesuitenschule besorgte, und Dr W. Reins ‚Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik', das jetzt in zweiter Auflage herauskommt. Beide letztgenannten Unternehmungen legen Gewicht auf die Vermeidung konfessioneller Einseitigkeit. Einsichtige Protestanten verhehlen sich nicht, daß der Zuschnitt der Erziehungsgeschichte bislang ein einseitig-protestantischer war, bei welchem weder das Bildungswesen des Mittelalters noch die pädagogische Tätigkeit der katholischen Renaissance Würdigung fanden. In diesem Punkt hat Joh. Janssens ‚Geschichte des deutschen Volkes', besonders der erste Band, welcher die Blüte des deutschen Bildungswesens im 15. Jahrhundert darstellt, weithin aufklärend gewirkt. Mit dankenswerter Unparteilichkeit hat Friedrich Paulsen in seiner ‚Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland' die ältere Zeit behandelt, und es ist zu bedauern, daß derselbe Gelehrte gegenüber der katholischen Philosophie eine feindselige Stellung eingenommen hat.

Bei dem Fortschreiten der historischen Einsicht im Gebiete der Erziehungs- und Bildungsgeschichte können die Katholiken nur gewinnen. Es gilt hier das Wort von J. Görres: ‚Grabet tiefer, und ihr werdet überall auf katholischen Boden stoßen.'[1] Die katholische Kirche braucht nirgends das Licht der Geschichte zu scheuen und kann aus der Zerstörung der Geschichtslügen, zu deren Gegenstand sie oft gemacht worden ist, nur Vorteil ziehen. In Erkenntnis dessen hat der Heilige Vater Papst Leo XIII. das Vatikanische Archiv jedermann geöffnet, und wir folgen seinem Beispiele, wenn wir historische Unternehmungen auf jedem, so auch auf unserem Felde unterstützen.

Wie der Geograph, der eine Gegend studiert, die Angaben der Einheimischen sorgfältig zu Rate halten wird, so wird der Historiker auf

[1] Diesen Ausspruch hat Verfasser dem in der ersten allgemeinen Versammlung des Kongresses gehaltenen Vortrage: ‚Die katholische Wahrheit als Schlüssel zur Geschichte der Philosophie' zu Grunde gelegt, abgedruckt in der Zeitschrift ‚Die Kultur', Wien 1901, 2. Jahrg., Hft 4.

solche Darstellungen eines Gegenstandes Gewicht legen, welche auf dessen Boden selbst erwachsen sind, deren Urheber also die Sache als *ihre* Sache auffassen, weil sich bei ihnen das Interesse dafür zur Liebe erhöht. Man gibt darum bei der Erforschung der Geschichte eines Volkes dessen eigenen Historikern das erste Wort. Über französische Dinge hört man sachgemäß zuvörderst französische, über deutsche deutsche Schriftsteller, und so wird eine Objektivität anstrebende Geschichtschreibung auch über katholische Dinge katholische Darstellungen zu Rate halten, und wir haben Anlaß, dafür zu sorgen, daß solche auch in der Erziehungsgeschichte zahlreich vorliegen und zugänglich sind.

Es haben aber im allgemeinen katholische Darstellungen, auch wo sie über die eigene Sache hinausgehen, für die historische Pädagogik Bedeutung und Wert, weil sie gewisse Anschauungen vertreten, welche der modernen Erziehungslehre vielfach verloren gegangen sind, also derselben eine *Ergänzung* gewähren. Was man jenen etwa von konfessioneller Einseitigkeit vorwerfen könnte, wird weitaus gutgemacht durch die *Vermeidung anderer tiefer greifenden Einseitigkeiten*. Seit Locke und Rousseau geriet die Pädagogik in die Einseitigkeit des *Individualismus*, des Herausreißens des Zöglings aus Gesellschaft und Geschichte. Diesem Fehler wird nicht abgeholfen, wenn man die Erziehung für den *Staat* zur Ergänzung heranzieht. Denn der Staat ist nur *einer* der Sozialverbände, denen wir die Jugend zuzuführen haben: auch der Stand, der Beruf, das Volksleben, die Kirche haben ihre Rechte auf den Nachwuchs. Eine Staatspädagogik, auch wenn sie sich ‚Sozialpädagogik' nennt, ist nicht minder einseitig als die individualistische Pädagogik[1]. Noch gefährlicher ist ein anderer Irrtum, wenngleich er dem Bestreben nach geschichtlichem Verständnisse der Erziehung entspringt: die Meinung, daß die Erziehung lediglich *ihrer Zeit genugzutun habe* und bleibender, für alle Zeiten geltender Normen entbehre, also sich nicht absolute, sondern nur *relative* Ziele vorzeichnen könne. Dieser *Relativismus* läßt nur die historische und die praktische Pädagogik gelten und bestreitet der allgemeinen oder philosophischen die Berechtigung, wie dies W. Dilthey in einem Vortrag in der Berliner Akademie (1887) getan[2]. Damit wird aber einer einheitlichen Erziehungs*wissenschaft* der Boden weggezogen, da die Pädagogik dann zwischen die Historiker und die Praktiker aufgeteilt wird.

Die katholische Auffassung ist vor allen diesen Einseitigkeiten bewahrt: sie löst das Individuum nicht aus der Lebensgemeinschaft und

[1] Vgl. unten IV, Nr 1—3 und 5 am Ende. [2] Oben S. 39 f.

Geschichte, so gewiß sie dessen Hineinbildung in die Kirche und deren Lebenskontinuität unverrückt im Auge behält; sie bleibt dem Kultus des alle Gemeinschaften verschlingenden Staates fern, weil sie einen ‚Fußpunkt außerhalb desselben hat, und sie läßt sich noch weniger die bleibenden, übergeschichtlichen, in der Natur und der Bestimmung des Menschen für das diesseitige und jenseitige Leben geltenden Ziele wegziehen. — Bei dem Ausbau der historischen Pädagogik werden je länger je mehr diese prinzipiellen und methodischen Gesichtspunkte Geltung erringen, und es erwächst uns die Aufgabe, sie auch auf die von neueren Forschern der Erziehungsgeschichte abgesteckten Gebiete anzuwenden. —

Dieser Gruppe von Aufgaben steht nun eine andere zur Seite, die eine weit höhere praktische Bedeutung hat und in der die katholischen Prinzipien nicht minder Wichtiges zu leisten haben. Das Bestreben, den höheren Unterricht möglichst dem Leben anzupassen und ihm unmittelbare praktische Verwendbarkeit zu sichern, ist heute so weit vorgeschritten, daß dadurch der historische Charakter des Gymnasiums, also der gelehrten Vorschule, bedroht erscheint. Man hat ihm nicht nur im Realgymnasium ein Gegenstück gegeben, sondern in seinem Lehrplan selbst Verschiebungen zu Gunsten des Realunterrichts, der modernen Fächer, und zum Nachteil des klassischen Lehrstoffs, des historischen Kerns der Gymnasialbildung, vorzunehmen begonnen. Dagegen haben nun die Vertreter des alten, echten Gymnasiums Stellung genommen, und der vormalige Direktor des Heidelberger Gymnasiums, Dr Gustav Uhlig, hat in seiner Zeitschrift: ‚Das humanistische Gymnasium‘ einen Sammelplatz für Gesinnungsgenossen geschaffen, unter denen auch katholische Schulmänner vertreten sind. Für die Erhaltung der klassischen Studien haben diese noch mehr Grund einzutreten als die Protestanten humanistischer Richtung. Letztere haben das berechtigte Streben, den Zusammenhang unserer Bildungsstudien mit der Schöpfung Melanchthons zu erhalten; für uns hat der altsprachliche Unterricht eine noch längere, ehrwürdigere Vergangenheit. Ein nennenswerter Teil der heutigen Gymnasien kann seine Geschichte bis in die Zeit vor den Glaubenskämpfen zurückverfolgen und in Dom- und Klosterschulen seine Vorfahren nachweisen. Die Nachkommen solcher Ahnen dürfen denn doch nicht ganz aus der Art schlagen; wie wir uns mit den Aposteln Deutschlands und den Oberhirten, die ihnen nachfolgten, in einem Lebenszusammenhange wissen, so wollen wir auch mit den Anstalten, die ihre Weisheit für die Jugend schuf, nicht die Fühlung verlieren. In diesen Anstalten hat das kirchliche Lehrgut seine Prägung erhalten, welches Sprache und Religion in erster, Mathematik und Philosophie in zweiter Linie umfaßt.

Was eine so ehrwürdige Geschichte hat und zugleich in der Gegenwart fortwirkt, darf nicht zu allerlei Experimenten verwendet werden. Weisen die Zeitbedürfnisse auf ihre Vertretung in Lehranstalten hin, so mögen solche hergestellt werden, aber jene, welche den bleibenden Bedürfnissen der Bildungsarbeit und der Erhaltung der geschichtlichen Kontinuität dienen, dürfen nicht dem wechselnden Tagesgeschmack überantwortet werden; sind sie doch schon jetzt so gemodelt worden, daß sie nahezu historisch entwurzelt, ‚amerikanisiert', wie man sagt, erscheinen.

Mit diesen Anschauungen verbinden sich aber für uns ganz praktische Forderungen. Die fortdauernde Zurückdrängung der alten Sprachen gefährdet die Vorbildung der Theologen. Das sagen sich auch die einsichtigeren Protestanten, wir haben Grund, es uns noch weit nachdrücklicher zu sagen. Es sind schon Klagen laut geworden, der angehende Theolog bringe nicht mehr Latein genug vom Gymnasium mit, um lateinische Vorträge zu verstehen. Sollen die theologischen Fakultäten und die bischöflichen Seminarien sprachliche Vorkurse einrichten, um diese Lücke der Vorbildung zu füllen? Man könnte sagen: Ja, und diese Kurse zudem zu ganzen Gymnasien erweitern, welche dann den reinen historischen Typus dieser Anstalt darstellen. Dann möge man draußen weiter experimentieren; der christlich-klassischen Bildung ist dann eine Stätte gewahrt, und sie wird den Wettlauf mit der amerikanisierten ohne Zagen aufnehmen.

So ist es in Ländern, welche Unterrichtsfreiheit besitzen, wirklich. Wir tun im Grunde Amerika, d. i. den Vereinigten Staaten, unrecht, wenn wir nach ihm die charakterlosen Schulen nennen; denn jene Staaten haben neben solchen auch ausgezeichnete geistliche Anstalten zur gelehrten Vorbildung. In Frankreich, Belgien, der Schweiz u. a. bestehen gymnasiale Anstalten, welche die klassischen Traditionen getreulich festhalten; und sie erfreuen sich des Zuspruchs auch solcher Elemente, welche nicht christliche Bildung in ihnen suchen, sondern nur intellektuelle Schulung, die eben auch eine Ausstattung für das Leben ist.

Deutschland und Österreich haben keine Unterrichtsfreiheit; die staatlichen Anstalten sind die obligatorische Norm für die nichtstaatlichen; das Öffentlichkeitsrecht ist an die Konformität mit jenen geknüpft; das Recht, das Bildungsziel zu formulieren, steht dem Staate allein zu. Solange er es mit Achtung vor den historischen und traditionellen Elementen der Bildung ausübte, kam das Verlangen nach Unterrichtsfreiheit nicht auf; seit Deutschland die Bahn der Schulexperimente betreten, wird es sich früher oder später geltend machen. Es gibt Formen dieser Freiheit, welche die Mitte halten zwischen der vollen Selbstbestimmung und der

staatlichen Bevormundung, und diese sind zunächst anzustreben. So haben in Ungarn die Gymnasien der geistlichen Orden insofern freiere Bewegung, als ihnen der Staat, der ihre Studienpläne kontrolliert, gegen eine Mehrleistung in den alten Sprachen und der Philosophie, ein Minus in den modernen Fächern nachsieht, also eine Modifikation des Bildungszieles zuläßt. Auch diese Anstalten erhalten Schüler aus Kreisen, welchen die liberalen Staatsschulen genehmer sein müßten: man nimmt die geistlichen Lehrer in den Kauf, weil die Schüler bei ihnen ordentlich die alten Sprachen lernen — trotz allen Deklamierens gegen diese läßt man sich in der Stille gefallen, was sie Nützliches bieten.

Was wir als Gründe für die Reinerhaltung der Gymnasien oder für die Herstellung des reinen Typus derselben anführten, ist zwar aus der katholischen Anschauung geschöpft, aber der protestantischen nicht entgegen. Wer die Schule Melanchthons als ein Erbgut hochhält, ist in dieser Frage unser Bundesgenosse; in dem christlichen und klassischen Charakter stimmten die Schulen des 16. und 17. Jahrhunderts überein. Ja auch Anhänger des modernen Humanismus gehen hier mit uns zusammen. Wenn diese die Angriffe gegen die ‚toten Sprachen' mit dem Ausspruche Schillers abwehren:

‚Tote Sprachen, so nennt ihr die Sprache der Griechen und Römer;
Aber aus ihnen entstammt, was in der eurigen lebt —'

so können wir uns auch dieses Argument aneignen.

Die Unterrichtsfreiheit im höheren Bildungswesen ist zur Zeit noch kein Programmpunkt, weder pädagogischer noch politischer Debatten; aber sie wird es früher oder später werden. Wir werden gut tun, die Frage vorblickend zu studieren und mit Gesinnungsgenossen, unangesehen sonstiger Meinungsdifferenzen, Fühlung zu suchen. Dabei können wir von andern Nationen, welche jene Freiheit besitzen, viel lernen, und so ist es begründet, wenn dieser Gegenstand in einer internationalen Versammlung zur Sprache gebracht wird[1].

## 9. Die Heilpädagogik im Ganzen der Erziehungsarbeit[2].

Es gehört zur Signatur unserer Zeit, daß sich Vertreter gleicher Bestrebungen und Interessen zusammenschließen und in Versammlungen, Tagungen, Kursen die sie verbindenden Angelegenheiten behandeln. Meist

[1] Näheres unten IV, Nr 8.

[2] Vortrag, gehalten in München am 15. Juli 1908 zur Eröffnung des ‚Fortbildungskurses für Heilpädagogik und Schulhygiene', veranstaltet von der süddeutschen Gruppe des Vereins für christliche Erziehungswissenschaft.

sind es Berufsgenossen, welche von dieser freiesten Form der Assoziation Gebrauch machen; unser Unternehmen aber hat das Besondere, daß es Vertreter verschiedener Berufe vereinigt. Sind ja doch in dem Lehrkörper und der Hörerschaft unseres Kurses alle Fakultäten vertreten: die Theologie, die Rechts- und Staatswissenschaft, die Medizin, die Philosophie. Aber auch alle Kategorien von Schulen sind vereinigt: die Hochschule, die uns eine Reihe von Dozenten stellt, das Gymnasium, welches uns diese schönen Räume zur Verfügung gestellt hat, die Volksschule, die uns ihre Nebenanstalten öffnet und deren Lehrerschaft, geistliche und weltliche, männliche und weibliche, den Saal füllt.

So kann man unserem Unternehmen, so bescheiden es sonst ist, eine gewisse Universalität zusprechen, und diese rührt von der übergreifenden Natur der beiden Begriffe her, die ihm den Namen gegeben haben: Heilen und Erziehen, beide von großer Spannweite, die sie in ihrer Verbindung nicht einbüßen. Sie gehen in ihrer Entwicklung von verschiedenen Gebieten aus, aber wenn man die Begriffe sich auswachsen läßt, so treffen sie sozusagen in der Mitte zusammen. Das Heilen hebt vom physischen Dasein an, schiebt sich aber in die sittliche Welt vor; das Erziehen umgekehrt hat in diesem seinen Schwerpunkt, aber in jenem mehr als eine seiner Voraussetzungen. Heilen ist zunächst: heil machen, und heil als Eigenschaftswort hat die Grundbedeutung: ganz, vollständig; das Heilungsbedürftige ist gleichsam zerbrochen, defekt, und die Gesundheit bringende Heilung gibt zugleich Ganzheit; der gesunde Mensch ist der ganze Mensch, und der ganze Mensch ist das Augenmerk der Heilkunst. Aristoteles sagt: Die Heilkunst ist die Gesundheit, d. h. der in ein System von Regeln sich entfaltende Zweckgedanke des Gesundseins[1]. Er selbst war ebensowohl Arzt wie Philosoph, ein Asklepiade. Die alten Ärzte verehrten ja heilende Götter und ärztliche Weise als ihre Ahnherren. Sie kannten ebensowohl die wiederherstellende Heilkunst als die die Gesundheit sichernde, und die Diätetik tritt schon bei Hippokrates auf. Das griechische θεραπεύειν, woher unser ‚Therapie', besagt: pflegen, hegen, fürsorgen für Kranke und Gesunde. Die Gesundheit faßte aber die älteste Heilkunde zugleich als moralische, die Alten nennen die Leidenschaften πάθη, passiones animae, also Krankheiten; sie dehnen das Heilen auf das Ermahnen und Strafen aus. Die Weisungen der antiken Moralisten zur Bekämpfung der Leidenschaften und Affekte sind die älteste Form psychischer Heilpädagogik. Aber auch von heilender Belehrung ist die Rede; als

[1] Metaphysik 7, 7.

intellektuelles Heilen bezeichnet Aristoteles das Berichtigen von Irrtümern[1] und Plato erklärt die Bildung als Heilkraft der Seele[2]. Hatte doch schon ein altägyptischer König auf die Bücherei von Theben die Inschrift gesetzt: Heilanstalt der Seele[3]. Aber der Arzt als Weiser, als Tröstender, Vorschriftgebender, Zuchtübender, Belehrender gehört ja nicht bloß der grauen Vergangenheit an; auch der heutige erinnert sich, daß heil ganz ist, und wirkt auf den ganzen Menschen ein.

So wächst das ursprünglich physische Heilen in das Erziehen hinüber. Die Erziehung ist die fürsorgende, regelnde und bildende Einwirkung gereifter Menschen auf die Entwicklung werdender, um diesen an den Lebensgemeinschaften und den sie begründenden Gütern Anteil zu geben[4]. Ihr Schwerpunkt liegt im geistig-sittlichen Gebiete, aber schon ihr Name deutet auf ihr Ausgehen vom physischen hin. Das Erziehen ist nach dem Ziehen, Aufziehen, also Wachsenmachen, Pflegen genannt. Fürsorgende Pflege ist der Anfang der Erziehung, und erst später gesellt sich ihr die regelnde Zucht und die überliefernde und bildende Lehre. Wenn aber über letzteren Betätigungen die physische Fürsorge vernachlässigt wird, so rächt sich das immer. Es ist unvergessen, wie in die zum Teil verstiegenen Lehrpläne der dreißiger Jahre des vorigen Jahrhunderts das Mahnwort eines Arztes wie eine Bombe einschlug: Der Aufsatz Lorinsers ‚Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen', 1836, womit der Einführung des Turnunterrichts und mittelbar der Schulhygiene vorgearbeitet wurde, die nun zu einem Literaturzweige angewachsen ist[5]. Von der die Gesundheit erhaltenden Erziehung ist nur noch ein Schritt zu der heilenden oder dem Heilen durch Erziehung. Das Band aber, welches Heilen und Erziehen zusammenhält, ist der gemeinsame Begriff der Fürsorge.

Die Fürsorge für den Nachwuchs teilen mit dem Menschen viele Arten der Tiere, und sie ist in einem Instinkte der Lebewesen angelegt. Die menschliche Fürsorge für das junge Geschlecht wird zur erziehenden, wenn sie dessen Zukunft ins Auge faßt, und sie untergreift die Zucht und die Bildung, welche ebenfalls für die Zukunft ausstatten wollen.

---

[1] Ebd. 4, 5: *ὁ ἔλεγχος ἴασις τοῦ λόγου.*

[2] Definitionen 416: *παιδεία δύναμις θεραπευτικὴ ψυχῆς.*

[3] Diod. 1, 49: *ἰατρεῖον ψυχῆς.*

[4] Die Ausführung dieser Definition wird in dem Ersten Jahrbuche des Vereins für christliche Erziehungswissenschaft, 1908, 1—39 gegeben.

[5] Eine gute Übersicht über ihre Materien gibt der Artikel ‚Schulgesundheitspflege' von Direktor Hergel in: Loos, Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde II.

Aber ihr gesellt sich schon in primitiven Epochen eine in die Vergangenheit blickende Fürsorge: die für die Alten, Gebrechlichen, Hilflosgewordenen; später tritt die für die Verlassenen, Verwaisten dazu. Die Nichtvollsinnigen dagegen bildeten in alter Zeit mehr ein Problem als einen Gegenstand der Fürsorge. Aristoteles bemerkt bei der Charakteristik der Sinne, daß Blinde der Einwirkung zugänglich seien, während das für Taubstumme nicht gelte[1]; von Schwachköpfigen sprechen die alten Physiognomiker öfter, aber schon die Bezeichnung derselben als ἄφυεῖς, d. h. die ohne Naturgaben, zeigt, daß man sich nicht Mühe gab, sie geistig zu beleben, wozu man Naturgaben als unerläßlich ansah.

Erst das Christentum gab, indem es die Übernatur erschloß, den Mut, die Natur zu ergänzen, und nun greift die Fürsorge für die Defektausgestatteten und die Unterwertigen Platz. Das Heilandswort an die Mühseligen und Beladenen, die Weisung an die Apostel, Menschen zu fischen, sind nicht ohne Frucht geblieben. Das Heilen erhöhte sich zum Heilbringen, zum Heiligen; heil und ganz gilt nun der Mensch erst, wenn er das Heil erlangt hat. Die christliche Caritas hat alle Betätigungen der Fürsorge zu einer Einheit verknüpft, vertieft, geweiht; das Liebeswerk umfaßt die Alten, die Kranken, die Armen, die Verlassenen, die Gefährdeten, und als Erziehungswerk zieht es auch die Defekten aller Art in seinen Kreis, die Ärmsten der Armen, in denen das Ebenbild Gottes von dichten Schleiern verhüllt ist. Die altchristliche Zeit machte den Anfang; der hl. Laurentius wies, als man ihm die von ihm verwalteten Schätze abforderte, auf die Krüppel und Kranken hin, als den Schatz der Christengemeinde; die Letzten waren zu den Ersten geworden. Das Mittelalter ging mit umfassenden Gründungen von Spitälern, Zufluchtshäusern, Rettungsanstalten vor, und von Brüderschaften und Orden, die sich den Liebeswerken aller Art widmeten, und diese Bestrebungen haben sich in der Zeit Lauf erhalten, erweitert und immer neue Formen gefunden. Auch Weltkinder räumen ein, daß auf den Werken der christlichen Caritas ein Schmelz liegt, eine Weihe ausgegossen ist, welche das bloß humanitäre Wirken nicht erreicht. Doch wollen wir nicht unterschätzen, was die weltlich gerichteten Jahrhunderte des Humanitätsideals zu unsern Bestrebungen beigesteuert haben. In der Renaissanceperiode wirkte der Antrieb, Erfindungen zu machen, schwierige Probleme zu lösen, mit. Aus den älteren Berichten und Schriften über Taubstummenunterricht, der bekanntlich zuerst durch den spanischen Mönch Piedro de Ponce um 1570 in

[1] Vom Sinne und dem Sinnlichen 1; Eudemische Ethik VII 14.

Angriff genommen wurde, lieſt man dieſes Motiv heraus. Auch bei den Anfängen der Blindenerziehung, die Valentin Haüy um 1784 machte, wirkt der Reiz, das ſcheinbar Unmögliche möglich zu machen, mit. Die Schulreform des 18. Jahrhunderts mit ihrem Beſtreben, die Brauchbarkeit der Menſchen zu erhöhen, förderte auch die Hilfsſchulen für Nichtvollſinnige. Der patriotiſche Aufſchwung zu Anfang des 19. Jahrhunderts wirkte weiter fördernd. Heute arbeiten caritative, humanitäre, patriotiſche, kulturpolitiſche Motive einträchtig zuſammen; Kirche, Staat, Geſellſchaft, Schule haben Intereſſe für jene Verſchränkung des Heilens und Erziehens in unſerem Gebiete gewonnen und vielfach betätigt.

Die Schriften zur Heilpädagogik treten zunächſt vereinzelt auf; mit ihrer Einreihung in das Syſtem der Erziehungslehre geht zuerſt Vinzenz Milde, Erzbiſchof von Wien, vor in ſeinen Werken: ‚Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde‘, 2 Teile 1811—1813, und in dem Auszuge desſelben 1821. Er ſtellt für die Entwicklung der Angaben die vier Aufgaben hin: dieſelben zu erhalten, zu unterſtützen, ihre Gebrechen zu beheben und zur Selbſtbildung anzuleiten, und führt dieſen Geſichtspunkt durch die Erörterung der phyſiſchen, der intellektuellen, der Gefühls- und der Willensanlagen durch, womit er ſowohl der Hygiene als der Heilpädagogik ihre Stellen anweiſt. Die Darſtellung wird allerdings dadurch ſteif, ſchematiſch, aber es bleibt ein Verdienſt Mildes, dieſe Erweiterung des pädagogiſchen Syſtems vorgenommen zu haben. Zwangloſer behandeln die einſchlägigen Fragen Durſch und Palmer; jener in ſeinem Buche ‚Pädagogik oder Wiſſenſchaft der chriſtlichen Erziehung auf dem Standpunkte des katholiſchen Glaubens‘ 1851, letzterer in ſeiner ‚Evangeliſchen Pädagogik‘ 1852 in dem Abſchnitt: ‚Das evangeliſche Rettungswerk‘, ein treffender Ausdruck für die Heilpädagogik.

Bei der Verſchiedenheit der Aufgaben der Heilpädagogik iſt ſporadiſches Auftreten ihrer Zweige und iſt Arbeitsteilung bei ihrer Durchführung naturgemäß; aber es darf ihr Zuſammenſchluß in der allgemeinen Erziehungslehre nicht ausbleiben, und es ſoll die Arbeitsteilung in der Werkvereinigung ihren Abſchluß finden. Der moderne Wiſſensbetrieb neigt nur zu ſehr zur Aufteilung der Wiſſensgebiete, und es kann nicht nachdrücklich genug die Zentrierung der Sektoren, die ſich dabei ergeben, empfohlen werden, wie ich dies in einem Vortrage in der Leo-Geſellſchaft: ‚Arbeitsteilung und Werkvereinigung beim Betriebe der Wiſſenſchaft‘[1] getan habe. In unſerem Falle bedarf es ſolcher Mahnungen nicht ſo dringend: Die Einzelarbeit drängt hier

[1] Abgedruckt in der ‚Kultur‘ 1907, Hft 3.

zu sichtlich auf Zusammenschluß hin, als daß es zu ihrer Verzettelung kommen könnte; gerade die Verschiedenheit der Gaben und der Geber macht eine Sammelstelle notwendig. Zur Heilpädagogik steuern ja bei: der Priester und der Arzt, der Soziolog und der Naturforscher, der erfindende Methodiker und der erprobende Praktiker; jeder muß von den andern wissen, lernen und sie würdigen, und das kann nur geschehen, wenn ein Rahmen zusammenfaßt, was jeder einzuzeichnen, eine Scheuer aufnimmt, was er geerntet hat. Das kann aber nur die Lehre von der Erziehung, die allgemeine Pädagogik sein.

Wenn ihr die verschiedenen Arbeitsgebiete der Heilpädagogik die Einheit danken, so zahlen sie diese Wohltat mit reichen Zinsen zurück. Diese Gebiete gleichen Kolonien, welche das Mutterland durch ihre Produkte bereichern. Schon der Umstand ist von Wert, daß es für ein pädagogisches System einen Prüfstein bildet, ob es zur Kolonialpolitik fähig ist, d. h. ob sich die Mannigfaltigkeit der heilpädagogischen Bestrebungen ihm eingliedern läßt, und dabei versagen nicht wenige Erziehungstheorien. Die naturalistische wird dem ethisch-religiösen Elemente, der Herzwurzel der Heilpädagogik, nicht gerecht. Der Naturalismus ist immer egoistisch, der Heilpädagog dagegen ist durch und durch Altruist, wenn man diesen frostigen sprachwidrigen Ausdruck auf sein liebendes Walten anwenden darf. Aber auch eine intellektualistische Pädagogik versagt, indem sie das physische Element zurückstellt und die Willensbildung unterschätzt. Eine solche hat für die Schulhygiene und die Wirkung auf den Geist durch den Körper keinen Fußpunkt — aber auch keine rechte Stelle für die Willensbildung. Dem Heilpädagogen liegt aber alles daran, sich des Willens des Zöglings zu versichern; ihm ist das Lehren kein Wissenmachen, sondern ein Wecken des Willens durch geistige Mittel. Er ist Voluntarist und bleibt davor bewahrt, in der Kopfarbeit stecken zu bleiben. Auch eine rationalistische Pädagogik zeigt sich unzulänglich, welcher die Religion nur als Beiwerk gilt. Die Heilpädagogik weiß den Glauben als die ursprüngliche Grundlage alles Idealen zu würdigen; sie ist darauf angewiesen, auf die Wurzeln des Menschentums zurückzugehen, mit den Kräften zu arbeiten, die von Anbeginn unser Geschlecht zivilisiert und kultiviert haben. Der tiefsinnige Naturforscher Fechner hat den Ausspruch getan: ‚Nimm das Gebet aus der Welt, und es ist, als hättest du das Band der Menschheit mit Gott zerrissen, die Zunge des Kindes gegenüber dem Vater stumm gemacht.‘ Und wir können umgekehrt sagen: Lehre den Stummen beten, und du wirst das Band am sichersten knüpfen, das ihn auch mit der Welt verbindet.

So sieht sich die Heilpädagogik auf eine Erziehungstheorie hingewiesen, welche, die Einseitigkeiten hinter sich lassend, dem ganzen Menschen und der ganzen idealen Güterwelt, der ihn die Erziehung zuführen soll, genugtut.

Aber auch vielfache Anregungen und Belehrungen kann die Erziehungs- und besonders die Unterrichtslehre der Heilpädagogik entnehmen. Es fällt von dieser ein Licht auf manche Bildungsmittel, die wir neben andern aufzuzählen pflegen, ohne uns zu vergegenwärtigen, was alles in ihnen eingeschlossen liegt, und was ihnen die harte Arbeit des Heilpädagogen abgewinnen kann. Wenn man liest, wie der Blindenunterricht die Musik zur Belehrung des Gemütes verwendet, wird man an die antiken Anpreisungen des Bildungsgehaltes dieser Kunst erinnert, die uns übertreibend erscheinen können, sich aber hier bestätigen. Welche Bedeutung gewinnt nicht die Schreibkunst für den Unterricht der Defekten! ‚Bildungsfähig — schreibfähig' lautet einer unserer Programmpunkte. Die Sprachlehre gewinnt ein ganz anderes Ansehen, wenn ihre Kapitel als Stockwerke erscheinen, welche der Taubstummenlehrer mühselig und vorsichtig der Reihe nach erklimmen muß. Das vollsinnige Kind faßt in gewissem Sinne zugleich in der Lautlehre, der Wort- und Formenlehre und der Syntax Fuß; der Volksschullehrer hat bei ihm ein unbewußtes Können als Hinterlage des Unterrichts; er findet lockern Boden bei dem Einsenken der Sprachlogik in den kindlichen Geist. Der Taubstummenlehrer dagegen steht vor hartem Gestein, er muß jedes Würzelchen betten; er muß nicht nur üben und gewöhnen, sondern auch verhüten, daß der Schüler sich im Unvollkommenen verfestige, und er muß abgewöhnen, was sich hemmend einschleicht[1]. Dabei fällt auf das formelle Element der Sprachlehre, zu dessen Unterschätzung so viele neigen, ein bedeutsames Licht; die Sprachlogik kommt überraschend zur Geltung. Es ist allbekannt, daß der Lautierunterricht, diese Wohltat der Elementarschulen, ein Ableger der Taubstummenmethodik ist; die Pflege der Phonetik in der Schule ist vorzugsweise Taubstummenlehrern zu danken. Der Anschauungsunterricht hat in den Hilfsschulen eine Ausbildung erhalten, welche allen Schulen zugute kommt; der Arbeitsunterricht, dessen Bildungswert man mit Recht betont, ist zuerst in Rettungsanstalten organisiert worden. Welche Gelegenheit der Heilpädagog zur Selbstzucht hat, in der er allen andern Lehrern vorbildlich werden kann, wird in

[1] Es sei darüber verwiesen auf den instruktiven Artikel ‚Die Grundlagen der modernen Taubstummenbildung' von Karl Baldrian in Wien in dem S. 59[1] angeführten Jahrbuche.

dem Schlagwort ‚Erziehereigenschaften' in unserem Programm angedeutet. Bei jeder Anwandlung von Ungeduld sollte sich der Lehrer im Geiste in eine Hilfsschule versetzen, und er würde seinen Gleichmut wiederfinden. Die Hilfsschule ist die Hochschule für die Geduld.

Die Heilpädagogik sucht *herauszubilden*, was von Anlagen sie in dem Zöglinge findet, aber sie trägt auch Sorge dafür, ihn in die menschliche Gesellschaft *hineinzubilden*; sie hat ein *individuales* und ein *soziales* Augenmerk, verbindet also von vornherein zwei Gesichtspunkte, welche die Erziehungstheorien oft genug auseinanderfallen lassen. Sie ist, unbeschadet ihrer Fürsorge für den einzelnen, *Sozialpädagogik*. Sie ist es nicht in dem Sinne einer antiken oder einer Fichteschen Staatserziehung, ebensowenig in dem Sinne eines exzessiven Nationalismus, der nur auf Züchtung von Nationsgenossen ausgeht, sondern in dem Sinne der Mitarbeit an den Bedürfnissen des Gemeinlebens, und sie verschränkt sich dabei mit andern Arbeiten für das Wohl und Heil der Gesellschaft. Die Erziehung der Blinden und Schwachsinnigen muß sich fortsetzen in sozialer Fürsorge für beide Klassen. Bei beiden Gebrechen kommt aber zugleich die *Prophylaxe* in Betracht, welche Sache der Gesellschaft ist. Wir werden von Herrn Schaidler hören, daß 60 Prozent der Blinden bei rechtzeitigem Einschreiten sehend geblieben wären. Bekannt ist, daß eine weiter zurückliegende Quelle der Blindheit der Kinder Unzucht und Geschlechtskrankheiten bilden, eine Quelle des Unheils, welchem der Alkoholismus verschwistert ist, der besonders schwachsinnige Progenitur verschuldet. In diesem Betracht ist die Heilpädagogik ein ernster Mahner, welcher der Gesellschaft ein erschütterndes Wort zuruft: *Degeneration*! Es muß ihr eine weit- und tiefgreifende prophylaktische Betätigung der Gesellschaft zur Seite treten, es müssen den Heilpädagogen die Volksfreunde die Hand reichen, und es sollten beide die ausgiebigste Förderung durch die Behörden finden. Ein Hauptkontingent für die Anstalten für Defekte geben die unglücklichen und unschuldigen Sprößlinge von Trunkenbolden und Wüstlingen. Da sollte der Heilpädagogik eine heilende Kulturpolitik, aber eine durchgreifende, das Prävenire spielen. Die öffentliche Gewalt ist ja doch nicht hilflos gegen Trunksucht und Unzucht, zum allermindesten sollte sie die letztere einigermaßen eindämmen und wenigstens die Reizmittel dazu unnachsichtig und unbeirrt durch das Geschrei der Rückständigkeit beseitigen. Könnte man dem Ursprunge so manchen blinden oder schwachsinnigen Kindes nachgehen, so würde man bei den Stätten des Lasters anlangen und bei der Schmutz- und Schandliteratur, bei der voraussetzungslosen Kunst, und bei den scham-

losen Schaustellungen, welche jenen Stätten Besucher zuführen. Mit dem Schilde der schönen Kunst sucht man die schmutzige Spekulation auf die Sinnlichkeit zu decken; die echte Kunst wird sich dazu nicht hergeben, und zwei andere Künste, die Heilkunst und die Erziehungskunst, erheben ihre warnende Stimme. Nächst der Heilkunst kann sie Aufschluß über Degeneration geben. Hier hat sie nicht zur Geduld zu mahnen, sondern die allzu große Geduld der Behörden zu bannen.

Der Libertinismus unserer Zeit bleibt bei der Förderung des Lasters nicht stehen, sondern kämpft auch gegen den Hort des sittlichen Geschlechtsverkehrs, gegen die Ehe, die Familie an. Die Familie, das Haus ist auch ein Hort der Heilpädagogik. Ihre Anstalten suchen in engerem oder entfernterem Anschlusse das Haus nachzubilden; der Vater- und der Muttername sind für die Ärmsten der Armen ein Anker der sittlichen Bildung in noch ganz anderer Weise als für normale Kinder; eine Familie schwebt dem Anstaltslehrer als der Hafen vor, in dem die Fahrt seines Zöglings den besten Abschluß findet. Man möchte wünschen, daß die Gegner der christlichen Ehe auch nur einen Blick in die Welt würfen, in der die Heilpädagogik arbeitet: sie würden von ihrem Wahne geheilt werden, der ebensowohl aus Unwissenheit, als aus Herzlosigkeit stammt.

Unser Gebiet ist so recht angetan, gegen moderne Verirrungen immun zu machen und die Tagesphrasen in ihrer Nichtigkeit erkennen zu lassen. Heut wird der Kampf ums Dasein als das Agens aller Kultur gepriesen. Nun, der Heilpädagog kämpft auch um das Dasein, aber nicht um sein eigenes, sondern um das seiner Anvertrauten. Er läßt es sich gefallen, daß die auslesehaltende Natur ihn selbst leidlich ausgestattet hat, aber er dankt es ihr dadurch, daß er sich der bei der Zuchtwahl Übergangenen annimmt. Für die Darwinianer ist das ein törichtes Treiben, aber ihre Weisheit — können wir mit dem Schriftworte (1 Kor 3, 19) sagen — ist Torheit vor Gott, und zufügen, Torheit auch vor der Menschenvernunft.

Vom Übermenschen ist heut alles voll, von dem Prachtexemplare der Menschheit, das auf dem Umwege eines Volkes gezüchtet werden soll. Die Begeisterung für dieses modernste Idol kühlt sich etwas für den, welcher mit Untermenschen zu tun hat, mit defekten Exemplaren, die er nach Kräften dem Normalmenschen anzunähern, in Reih und Glied zu stellen sucht. Er hat in die Abgründe der Degenerationen hineingeblickt, er weiß, daß jene wahnschaffene Anschauung selbst ein Erzeugnis der Degeneration ist, und das kann in

ihm den Wunsch nach einer Heilpädagogik für die degenerierte Philosophie wecken.

Aber nicht bloß gegen die krassen Verirrungen immunisiert die Heilpädagogik, sondern auch gegen manchen ungesunden Hang. Ihre Vertreter, des Heilens beflissen, werden selbst von manchem Irrtum geheilt. Vor dem sittlichen Ernst ihrer Erziehungsarbeit, welche alle Willenskraft in ihren Dienst fordert, kann der schwächliche Mystizismus einer monistischen Weltanschauung nicht bestehen. Mit dem All-Einen, dem Unfaßbaren, das alles in sich schlingt und aus sich gebiert, würde der Heilpädagog nicht weit kommen. Er hat nicht Zeit, im Unbegreiflichen zu versinken, weil er zu viel anzugreifen und zuzugreifen hat. Er kann nur die christliche Mystik brauchen, welche der sinnenden Beschauung die tätige Liebe gesellt und durch eine wie immer geartete Askese den Willen stärkt und die die Selbstzucht zur Frucht hat.

Rüstiges Tun ist die Signatur des Heilpädagogen, und es fließen ihm dafür genug Quellen der Kraft. Nicht die geringste ist die Allgemeinheit, mit welcher heute seine große Aufgabe in Angriff genommen wird. Wir werden von den verschiedenen Formen der Jugendfürsorge, der Hilfsschule, der Defektenerziehung hören, wie sie in den europäischen Ländern aufgetreten sind, und von dem Austausche der Erfahrungen und Einsichten, der Platz gegriffen hat. Die Heilpädagogik ist ein internationales Werk geworden, ein Gebiet des friedlichen Wettstreites der Nationen und Staaten. Sie ist aber auch ein interkonfessionelles Werk, und das ist bei der leider so vielfach eingetretenen Entfremdung der Konfessionen noch freudiger zu begrüßen. Wenn in erfreulicher Weise in der Pädagogik überhaupt der konfessionelle Gegensatz zurücktritt, so in der Heilpädagogik im besondern. Wie in einer Fuge setzen die Stimmen ein, bald aus diesem, bald aus jenem Lager erklingend, und es werden aus den Lagern Chöre. Ich müßte die Geschichte der Heilpädagogik vorführen, um das zu belegen, ich kann aber hier nur den Wunsch aussprechen, daß sie einmal von diesem Gesichtspunkte dargestellt würde, eine der christlichen Erziehungswissenschaft würdige Aufgabe. Daß aber hier der Glaubensstreit schweigt, hat darin seinen Grund, daß auf unserem Gebiete die Liebe allein spricht. Sie hat die Ärmsten aus ihren dunkeln Winkeln hervorgezogen, sie hat ihnen lichte, große Häuser gebaut und sie durchwaltet diese mit ihrem Sonnenschein; die Liebe, sagt das Apostelwort, ist geduldig, gütig, sie erträgt alles, sie glaubt alles, sie hofft alles, die Liebe hört nimmer auf.

## 10. Zum Schutze der Jugend vor den Erzeugnissen entarteter Kunst und Literatur [1].

Die christlichen Meister stellen mit Vorliebe die Engel Gottes als Kinder dar. Die Engelskinder gehören ja zum Christkinde, sie sind die Schutzgeister der irdischen Kinder, die uns der Heiland als Vorbild hingestellt hat. Auch für das natürliche Empfinden, welches, wenn es unbeirrt bleibt, immer mit dem christlichen übereinstimmt, hat das Kind etwas Weihevolles; es ist die unerschlossene, vom Staube des Lebens unberührte Menschenknospe; in den fragenden Kinderaugen meinen wir die Welt sich spiegeln zu sehen, ‚herrlich wie am ersten Tag'; aus der kindlichen Unschuld weht uns etwas wie Paradiesesluft entgegen.

Aber nicht bloß kindliche Engelsgestalten zeigt uns die christliche Kunst, sondern sie wählt auch ein vorgeschritteneres Alter, um die Boten Gottes darzustellen: das gereifte Knabenalter an der Schwelle der Jünglingsjahre. Wer die ‚Vision des hl. Bernhard' von Filippino Lippi kennt, weiß, welche Gestalten gemeint sind: in gebirgiger Gegend sitzt der Heilige, schreibend vor einem Buche, und die Gottesmutter tritt an ihn heran, von Engelsknaben begleitet, die mit ehrfurchtsvollem Staunen die Begegnung betrachten. Das sind wieder fragende Augen, wie wir sie an irdischen Knaben kennen, welche aus den Jahren des Tummelns und der Kraftproben herauszutreten beginnen, Augen, die unter einer sich wölbenden Stirne hervorblicken, nicht mehr mit der Neugier des Kindes, sondern mit jener Wißbegierde, welche schon ahnt, wie viele Fragen Welt und Leben zu beantworten haben werden. Die Menschen*knospe* hat sich zur Menschen*blüte* entfaltet; etwas wie Blumenschmelz liegt auf solchem werdenden Innenleben, etwas wie Duft und Glanz spricht daraus den sinnigen Betrachter an. Aber in seinem Herzen regt sich auch ein Gefühl, das der Freude an der Kindesunschuld fremd ist: das Gefühl der Besorgnis, daß Welt und Leben den fragenden Augen auch manch verführerisches Bild und manche Fratze vorführen, daß heiße und kalte Tage den duftigen Schmelz bedrohen werden. Unwillkürlich bewegt *ein* Segenswunsch unsere Lippen, wenn wir in diesen Menschenfrühling blicken, und ein sonst sehr weltlicher Dichter hat dieser Empfindung Ausdruck gegeben: ‚Mir ist, als ob ich die Hände aufs Haupt dir legen sollt', betend, daß Gott dich erhalte so rein, so schön, so hold.'

Was bei diesem Dichter eine vorübergehende Anwandlung war, ist dem Christen heiliger Ernst. Wir beten, daß Gott die Jugend herzensrein

[1] Zuerst gedruckt in der ‚Christlichen Schul- und Elternzeitung', Wien 1907.

und in der Unschuld erhalte. Wir wissen, daß alles, was wir zu ihrem Schutze tun können, nichts ist, wenn der Schutzherr im Himmel droben nicht seine Gnade walten läßt. Uns sind auch die Engel nicht Phantasiegebilde, sondern wirkliche Wesen, reine Geister, rein von Körperlichkeit und rein von Schuld, als Schutzengel zu Wächtern der Reinheit berufen, der frommen Anrufung Gehör gebend. Wir beten zum Heilande, dem Urbilde der Reinheit, als welches ihn der herrliche Vesperhymnus besingt:

‚Du wandelst unter Lilien weiß,
Umgeben von der Jungfraun Kreis,
Als Bräutigam voll Herrlichkeit,
Der seinen Bräuten Lohn verleiht.

Es folgen dir auf deinem Gang
Die Jungfrauen mit Lobgesang,
Hochpreisend dich allüberall,
Und süß tönt ihrer Lieder Schall.‘

Wir rufen die unbefleckte und unbefleckt empfangene Gottesmutter an, welche die alten Meister mit der Blütenkrone darstellen und die ein lateinisches Gedicht: flos florum, der Blumen Blume, nannte, während ein deutscher Dichter, Konrad von Würzburg, in seiner ‚Goldenen Schmiede‘ sie besingt: ‚Du bist ein lebend Paradeis vil maneger edelen bluomen.‘

Die Welt, die uns das Gebet erschließt, gewährt uns nun auch eine Fülle von Bildern der Unschuld, eine Atmosphäre der Reinheit, die dem Gifthauche der Verführung keinen Zutritt gibt. Die Heiligengeschichte, die Legende und die künstlerischen Darstellungen beider sind ein unerschöpflicher Born, aus dessen Wellen uns das Wort des Heilandes entgegenklingt: ‚Selig, die reinen Herzens sind, denn sie werden Gott schauen.‘ Die Eindrücke, welche diese Bilder der heiligen Reinheit machen, können und sollen aber durch belehrendes Wort befestigt werden. Man sage dem Knaben: ‚Als dein Altersgenosse ist der Engel dargestellt, kannst du deinem Genossen Schande machen wollen?‘ und dem Jünglinge: ‚Wie du war der hl. Aloysius der Studien beflissen, lernend, hingebend, kämpfend.‘ ‚Wer wird‘, sagt sein Offizium mit den Psalmworten, ‚zum Berge des Herrn aufsteigen, oder wer wird an seiner heiligen Stätte stehen? Dessen Hand unschuldig, dessen Herz rein ist.‘ ‚Du wolltest es dich verdrießen lassen, auch nur einige Schritte zu dem Berge und zu der Stätte des Herrn zu tun?‘

Wir haben manch herrliches Lehrwort aus der alten Zeit, das einem Schützer der Unschuld in blanker Rüstung gleicht. Statt vieler

seien nur die Verse des Mönches Buchlerus angeführt, die zugleich zu den kunstvollsten lateinischen Wortspielen gehören. Deutsch wiedergegeben besagen sie:

‚Was wirst du tun, wenn dir Venusbilder vor den Blick treten?
Weile nicht, gehe von dannen, auf daß sie dich nicht ins Verderben ziehen.'

Im Lateinischen bindet der Gleichklang je zweier Worte das Ganze zu einer kunstvollen, dem Gedächtnis unverlierbaren Einheit:

Quid facies, facies Veneris si veneris ante?
Ne sedeas, sed eas; ne pereas per eas. —

Aber nicht bloß das Unreine zu fliehen ist die Jugend anzuweisen, sondern es in seinem Zusammenhange mit Verderben und Tod zu verstehen, was noch kräftiger vor dem verführerischen Reize schützen kann. Wenn wir erführen, daß ein Gegenstand, welcher unsere Wohnräume schmückt, dem Arbeiter, der ihn mühsam hergestellt, die Gesundheit gekostet hat, so wäre uns die Freude daran verleidet; nun, das schamlose Bild eines üppigen Weibes kostet noch mehr: es kostet eine Seele, des Weibes Seele; und wenn es uns auch nur ästhetischen Genuß gewährte, so ist dieser zu teuer bezahlt mit dem Seelentode, der hinter ihm hervorgrinst.

Die Eindrücke, welche eine Schutzwehr der Reinheit bilden sollen, müssen in ganzer Breite und Fülle auftreten. Der Erzieher muß sich hierin, wie so vielfach, den Gärtner zum Vorbilde nehmen. Wenn dieser ein Beet, ein Grab vor Unkraut schützen will, so sät er eine Pflanze darauf, die nichts anderes aufkommen läßt, etwa Immergrün, dessen Wurzelteppich für keinen Unkrautsamen Raum läßt. Nehmen wir zum Schutze der Jugend auf solche Wurzelteppiche Bedacht; gute Bilder, gute Zeitschriften, gute Bücher mögen in geschlossenen Massen den Platz für das Schlechte vorwegnehmen.

Wir brauchen nicht lange zu suchen, um Werkstätten zu finden, wo solche Wurzelteppiche hergestellt werden: die Leo-Gesellschaft in Wien, der Borromäus-Verein in Bonn, die katholischen Lesehallen und Volksbibliotheken sind wacker bei der Arbeit. Die ‚katholischen Vereine für jugendliche Personen' wirken in dieser Richtung vorbildgebend. Wir besitzen eine stattliche Jugendliteratur, und es gilt nicht so sehr, sie zu erweitern, als sie zu verbreiten. Es gibt immer noch wohlgesinnte Eltern, welche, um Bücher für den Weihnachtstisch einzukaufen, in eine beliebige Buchhandlung gehen und sich von den Gehilfen dabei beraten lassen. Gegen letzteres ist nicht so viel einzuwenden; von Gehilfen bei Bachem, Herder, Auer, Kirchheim,

Schöningh, Pustet, Kösel u. a. kann man sich getrost beraten lassen, obgleich es schon besser ist, die Kataloge selber durchzusehen. Wir haben vortreffliche Zeitschriften, die es in jedem Betracht mit den indifferenten aufnehmen können: den ‚Deutschen Hausschatz' in Regensburg, die ‚Epheuranken' daselbst, den ‚Stern der Jugend' von Dr Praxmarer, den ‚Leitstern' von Anheier in Trier, die Auerschen Zeitschriften in Donauwörth: ‚Raphael', ‚Schutzengel', ‚Notburga', nicht zu vergessen der Benzigerschen Zeitschriften in Maria-Einsiedeln u. a. m.

Schützen wollen wir die Jugend durch Gebet und Belehrung, aber auch schützen im eigentlichen Sinne: zur Fernhaltung des Unreinen einen Stachelzaun um sie ziehen, der abwehrt, was der Seele Reinheit bedroht. Wenn wie darin lässig wären, würden uns die Denker und Dichter des Altertums beschämen, die uns mahnende Worte über diesen Jugendschutz zurufen. Plato wies die Epiker und Dramatiker aus seiner idealen Gemeinde aus, weil sie die Gottheit unwürdig, mit Unreinigkeit behaftet darstellten. Aristoteles diktiert demjenigen Schläge zu, der vor der Jugend anstößige Reden führt, und er verbietet, ebensolche Gemälde und Bildwerke auszustellen. Juvenal, der die Sittenentartung in der ersten Kaiserzeit mit erbarmungsloser Bitterkeit schildert, wird warm und lehrhaft, wenn er auf den Schutz der Jugend vor verderblichen Eindrücken zu sprechen kommt: ‚Nichts, was schnöde dem Auge und Ohr, laß rühren die Schwelle, wo ein Knabe verweilt. . . . Nichts heischt größere Scheu als ein Knabe; bereitest du etwas Sündiges, achte dann nicht die Jahre des Knaben geringe, sondern die Jugend des Sohns tu' Einhalt dem sündigen Vorsatz.' Von dem Schutzgeiste wußten auch die Alten: es ist der Genius der römischen Religion, der Daimon mystagogos der griechischen, von dem es heißt: ‚Zu jedem Menschen tritt vom Lebensanfang an ein guter Geist, durchs Leben ihn geheimnisvoll zu leiten.' Das alte Heidentum war eben gottesfürchtiger als das neue, welches aus dem alten nur herübernimmt, was seinem Dekadentengeschmack zusagt, aber den sittlichen Ernst umschleicht, der jenem keineswegs gebricht.

Dieses Neuheidentum entstammt jener Richtung der Renaissance, welche sich dem Christentum entfremdete und der sich damit die tieferen und edleren Züge des Altertums verschleierten. Diese falsche Geistesrichtung hat dreierlei unheilvolle Folgen gehabt: von ihr stammt jener Naturalismus, der in der Wissenschaft nur das Sinnlich-Greifbare anerkennt, in der Kunst der Sinnenlust schmeichelt, im Leben das Materielle zum einzigen Augenmerk macht. Dieser falschen Richtung entstammt zweitens die Isolierung der geistigen Bestrebungen,

jener grundverkehrte Partikularismus, welcher eine ‚voraussetzungslose', d. i. von Glauben und Gewissen losgelöste Wissenschaft aufgebracht hat, und ebenso eine Kunst, die nur nach der gefälligen Form zu fragen habe, von allen Rücksichten der Moral und öffentlichen Wohlfahrt entbunden. Damit hängt aber der dritte Schaden dieser Richtung zusammen, die Loslösung vom Volksleben: die Gelehrsamkeit verschloß sich hochmütig gegen das Volksbewußtsein, die Kunst stellte sich in den Dienst der Habitués des Klassizismus, der ästhetischen Feinschmecker, und fragte nicht danach, wie ihre Gebilde auf die Moral des Volkes wirken müssen; die Religion, welche das Korrektiv hätte abgeben können, da sie hoch und niedrig, arm und reich in Glauben und Gewissensernst verknüpft hatte, war ja in den Hintergrund gedrängt.

Wir wissen alle, welche Auswüchse der Kunst und Belletristik diese Richtung gezeitigt hat. Ein edler Vorkämpfer für die Volkssittlichkeit hat von ‚Mitleid und Ekel' gesprochen, den ihm die andrängende Flut von Gemeinheit erweckt habe. Um nur in die Abgründe hineinzuleuchten: es gibt Blätter, welche in Bild und Wort nicht den Sinnenkultus allein auf ihre Fahne geschrieben haben, sondern auch die Todfeindschaft gegen Christentum und Kirche, insofern ganz konsequent, als sie darin die Grundfesten der von ihnen bekämpften idealen Gesinnung sehen.

Gegen die Erfüllung der Atmosphäre mit solchem Peststoff ist Schutz nötig; vor den Funken, welche aus den Essen der moralischen Unterwelt sprühen, müssen wir unsere Häuser bewahren. Den Eltern und Erziehern legt dies ein schönes, anspruchsloses Verslein ans Herz:

‚Ein einzig Fünklein Feuer ins dürre Heu hinein:
Im Nu wird deine Scheuer ein Raub der Flammen sein.
In deines Kindes Seele ein einzig böses Wort:
Als ob der Feind sie stehle, die Unschuld, sie ist fort.'

Der Vers stammt von einem Schüler, der ihn gelegentlich der poetischen Übungen in einer österreichischen Jesuitenanstalt machte — man sieht, was für staatsgefährliche Dinge da getrieben werden!

Schutz gilt es zu beschaffen, und dazu muß die Gesetzgebung und die Behörde mitwirken. Diese Forderung ist unerläßlich, aber es darf bei ihr nicht bewenden bleiben. Das bekannte Wort von dem ‚ehrlichen, aber schwerfälligen Gendarmen', der hinter dem leichtfüßigen Inkulpaten herstapft, hat auch hier seine Geltung: gegen die scham- und gewissenlosen Pinsel- und Federhelden richtet die Polizei nicht viel aus. Hier gilt es Selbsthilfe. Gegen die Akte muß man nicht allein mit Akten, sondern auch mit Aktionen vorgehen. Zielbewußte Männer müssen sich zusammentun, den gemalten und geschriebenen Schmutz aus

den Schaufenstern, den Cafés, den Restaurationen beseitigen durch die Erklärung, daß sie sonst dort nicht mehr verkehren und alle Gleichgesinnten zu Gleichem bestimmen würden. Katholische Hausbesitzer — es gibt ja deren noch — sollen ein Auge auf Geschäfte und Wirtschaften in ihren Häusern haben, die Alternative stellen: ‚Entweder verschwindet das lüsterne Bild, das Schandblatt oder zum nächsten Termin wandert der ganze Kram auf die Straße!‘

Von dem altehrwürdigen Köln ist die Losung ausgegangen. Der ‚Verein zur Bekämpfung der öffentlichen Unsittlichkeit‘ hat nicht weniger als 73 Kölner Vereine mit 14000 Mitgliedern für ein Vorgehen in diesem Sinne gewonnen, womit sich die Wirksamkeit in der Presse und in geeigneten Fällen die Anrufung der Behörde verbinden, und er hat damit die erfreulichsten Ergebnisse erzielt. Sein Vorstand, Oberlandesgerichtsrat und Reichstagsabgeordneter Roeren, hat damit ein Vorbild für die Vereinstätigkeit aufgestellt, welches wenigstens in katholischen Städten durchweg nachgeahmt werden kann.

Aber auch die Perle der Donaustädte, die alte Kaiserstadt Wien, regt sich in diesem Sinne. Unter den ‚vereinigten Christen‘ ist Zusammenhalt genug, um auf Wirte und ‚Kaffeesieder‘ — wie da noch der alte Name lautet — nachdrücklich zu wirken und die Schmutzblätter mit eisernem Besen hinauszufegen. Wien ist wieder eine katholische Stadt, dank ‚dem Herrn von Wien‘, seinem gewaltigen Bürgermeister Lueger, und schreitet es auf diesem Wege fort, so wird jener Unrat von selbst verschwinden. Die gute Straßenreinigung wird ihr Gegenstück in der Abfuhr des moralischen Kehrichts finden. Mögen sich seine süddeutschen Schwesterstädte, besonders München, daran ein Beispiel nehmen!

Zusammenführen der Gutgesinnten, Aufrütteln der Schlaffen, Schärfung der Gewissen, das sind die Mittel zum Schutze der Jugend vor den Auswüchsen der Kunst und Belletristik. Um die Schutzmauer zu bauen, kann jedermann einen Stein herbeitragen; seien wir Freimaurer in dem alten guten Sinne des Wortes der freiwilligen Mitarbeit an den Bauten zu Gottes Ehre. Schließen wir uns zusammen nach alter, guter deutscher Art, oder da uns unsere Gegner nun einmal zu Römern stempeln, wie die Glieder einer römischen Legion. Eine Mauer zu bauen zur Abwehr des die Jugend bedrohenden Ärgernisses, zur Erhaltung der Reinheit und Unschuld ist auch ein Werk zu Gottes und der Unbefleckten Ehre!

# II. Zur Lehre von der didaktischen Formgebung.

## 1. Mit welchem Rechte können wir von Gegenständen oder Stoffen des Unterrichts sprechen?[1]

Wie die Pflege für das leibliche, die Zucht für das sittliche, so hat der Unterricht für das geistige Gedeihen des Zöglings zu sorgen. Aber der Unterricht beschränkt sich nicht darauf, die Geisteskräfte zu nähren und zu entwickeln, sondern er führt ihnen zugleich einen geistigen Inhalt zu, spornt sie zur Bewältigung eines Stoffes an, fordert, daß sie von einem Gegenstande Besitz ergreifen. Beim Unterrichte treffen sich die Bemühungen des Lehrers und des Schülers in einem mittleren: dem Lehrobjekte, welches jener darbietet, vorlegt, behandelt, dieser aber aufnehmen, begreifen, sich aneignen, festhalten soll. Im großen angesehen erscheint so der Unterricht als Überlieferung geistiger Güter von einer Generation auf die andere.

Dies sind allbekannte und geläufige Bezeichnungen der Aufgabe des Unterrichts, und auch die moderne Pädagogik kann nicht umhin, sich ihrer zu bedienen.

So spricht Herbart von einer ‚Materie des Unterrichts'[2], ‚einem Dritten, welches zwischen Erzieher und Zögling in die Mitte gestellt wird'[3]. Er gedenkt eines Objekts, welches ‚die Erkenntnis im Bilde nachahmt', und des ‚Gegensatzes, der dabei zwischen der Sache in dem Bilde besteht'[4]. Er sagt schön: ‚Der Unterricht pfropft edle Reiser auf wilde Stämme, er ist großenteils Überlieferung in der Kirche und Schule, durch welche das Höhere dem niederen Menschen dargeboten wird, was er außerdem nicht erreichen würde.'[5]

In dem Begriffe: Unterrichtsgegenstand oder -stoff liegt nun aber, wenn man ihn näher betrachtet, eine Schwierigkeit. Gegenstand bedeutet

[1] Aus dem Jahrbuch des katholischen Lehrerbundes für Österreich, herausgegeben von Albert Kundi, Wien 1896, Kirsch, 1. Jahrg., S. 15—21. — Die nämliche Frage ist behandelt in des Verf. ‚Didaktik' II, § 40: Materiale und formale Ansicht der Bildung.

[2] Pädagogische Schriften, herausgeg. von O. Willmann I 408.

[3] Ebd. 327. [4] Ebd. 392. [5] Ebd. 547.

dem Wortlaute nach etwas uns Entgegenstehendes, Widerstand Leistendes, und ebenso bezeichnet Stoff etwas Körperliches, das eigentlich Körperliche am Körper. Derartiges ist nun mit dem Ausdrucke: Unterrichtsgegenstand oder -stoff nicht gemeint. Wohl gibt es in manchen Lehrfächern auch sinnlich-körperliche Gegenstände wie z. B. beim naturgeschichtlichen Unterrichte; aber diese nennt man gerade nicht Unterrichtsgegenstände, sondern Lehrmittel; bei andern Fächern gibt es derartiges nicht, und doch nennen wir solche, wie z. B. Religion, Sprache u. a., unbedenklich Gegenstände.

Es erhebt sich nun die Frage: Sind diese Ausdrücke als lediglich bildliche, übertragene, uneigentliche zu fassen, oder haben die geistigen Objekte, um die es sich handelt, wenigstens in gewissem Sinne wirklich eine Gegenständlichkeit, Stofflichkeit, Sachlichkeit, vermöge deren sie hingestellt, überliefert, vererbt, angeeignet, besessen werden können?

Die moderne Pädagogik und zumal Herbart neigen zu der ersteren Auffassung, ohne sich jedoch darüber ausdrücklich Rechenschaft zu geben. In Herbarts Didaktik wird der Gedanke, daß der Unterricht Überlieferung ist, nicht durchgeführt, ja er kommt gänzlich abhanden; auch die Materie des Unterrichts tritt zurück hinter den Geisteszuständen, welche dadurch hervorgerufen werden; es ist immer nur von der Vorstellung, also dem Bilde im Kopfe des Zöglings die Rede, während die Sache, von der es Bild ist, so zurücktritt, daß es fraglich wird, ob sie überhaupt existiert. Der Hauptgesichtspunkt bei Herbart ist das Hervorrufen von Vorstellungen im Zöglinge, die zu den richtigen Gruppen und Massen zu verbinden sind, ohne daß ersichtlich wird, ob und wie dadurch etwas Objektives nach- und abgebildet wird, welche Wahrheiten der Schüler dabei aufnimmt, und wie er dadurch der Erkenntnis der Wahrheit näher kommt. Bei Herbart gibt es im geistigen Gebiete nichts als Seelen und deren Vorstellungen; er spricht von Wissenschaften, aber sie sind ihm nichts anderes als Wissen, er spricht von Künsten, aber sie sind ihm nicht mehr als Können. So kann er mit dem Begriffe: Gegenstand oder Stoff des Unterrichts, gar nicht Ernst machen, und jenes Dritte, das beim Unterrichte zwischen Lehrer und Schüler tritt, löst sich in Seelenzustände beider auf: es sind zu erzeugende Vorstellungsmassen[1].

Die damit bezeichnete Lücke der Didaktik ist keineswegs dem Herbartschen Systeme, welches die übrigen an Ernst und Gründlichkeit überragt, eigen, sondern alle modernen, d. i. auf den Locke-Rousseauschen

[1] Näheres unten III, Nr 5.

Anschauungen erwachsenen Unterrichtslehren zeigen denselben Mangel: sie haben keine Stelle für ein Geistig-gegenständliches, an dessen Bewältigung Lehrer und Schüler ihre Kraft setzen; sie verwenden die von der Sprache dafür geprägten Ausdrücke, ohne sie der Theorie aneignen zu können; sie weisen keinen Rechtstitel nach, auf Grund dessen sie von Gegenständen, Stoffen, Objekten des Unterrichts reden können.

Weit bessere Auskunft finden wir über diese Frage bei den alten Philosophen. Plato spricht davon in seinem Dialoge ‚Phädros' im 49. Kapitel. Wer etwas erforschen und darüber belehren will, soll sich gegenwärtig halten, daß er mit einem Gegenstande, ja in gewissem Sinne mit einem lebenden Wesen zu tun hat, welches eine Struktur oder Gliederung besitzt, der er vor allem gerecht werden muß. Ein solcher geistiger Inhalt muß, wie Plato mit einem schönen Bilde sagt, gleich einem Opfertiere nach Gliedern zerlegt werden; der Lehrende darf es nicht machen wie ein schlechter Koch, der nicht die Gelenke löst, sondern die Knochen zerbricht. Die Wissenschaften und Künste sind eben solche Organismen; bei der Heilkunde ist das Wissen um die Heilmittel nur das Außenwerk, die leitende Idee dagegen ist die Einsicht in die Verhältnisse der Heilung; die Tragödie ist kein Aggregat von Effektmitteln, sondern ein geistiges Ganzes, das sich zu jenem wie die Harmonie zu den Tönen verhält. Überall ist es ein Übersinnliches und doch Gegenständliches, in welches es einzudringen gilt; es gleicht einem Samenkorne, das in empfänglichen Geistern aufgeht, zur Pflanze wird und wieder Samen trägt.

Aristoteles bezeichnet noch bestimmter, welche Daseinsform die geistigen Inhalte haben. Er unterscheidet im allgemeinen ein Dasein in der Anlage, ein bloß potentielles, und ein Dasein als ausgewirktes, aktuelles. Ein Tier, eine Pflanze, ein Mensch hat ein aktuelles Dasein; ein Gedicht, ein Lehrsatz, eine Wissenschaft dagegen ein potentielles; derartiges muß erst in dem menschlichen Bewußtsein aktuiert werden, um Volldasein zu erhalten, wie es nur einem eben rezitierten Gedichte, einem jetzt vorgetragenen Lehrsatze, einer in Anwendung gesetzten Wissenschaft zukommt. Das Aktuieren ist nicht ein Machen, sondern nur ein Herausführen ins volle Dasein; nicht der Aktuierende gibt dem Gegenstande das Gesetz, sondern dieser ihm. Die Heilkunde, lehrt Aristoteles, ist der Gedanke der Gesundheit, ausgebreitet in ein Ganzes von Erkenntnissen und Regeln; im Arzte ist sie aber zugleich psychische Tätigkeit, gelenkt durch jenen Gedanken und ihn in die Wirklichkeit führend. Unser Wort Wirklichkeit, die Übersetzung des

lateinischen actus, actualitas, des griechischen ἐνέργεια, ist ein Denkmal dieser aristotelischen Anschauung[1].

Ein Verehrer beider großer Denker, der Neuplatoniker Plotin, der im 3. christlichen Jahrhundert lebte, spricht in beider Sinne von dem organischen Charakter der Geistesinhalte in belehrender Weise: ‚Ein aktueller Teil ist in der Wissenschaft, was man gerade behandelt und was darum hervortritt; aber ungesehen steht damit auch das übrige potentiell in Verbindung, und in dem Teile liegt das Ganze. . . . Kein Satz ist von dem andern losgelöst; wäre er es, so hätte er mit Kunst und Wissenschaft nichts mehr zu tun und wäre ein Kindergeschwätz; gehört er aber zur Wissenschaft, so enthält er potentiell auch das Ganze, ein Kundiger, der sich daran macht, entwickelt daraus alles übrige.‘[2]

Ein altertümlicher Ausdruck der Griechen für diese Inhalte oder Stoffe des Erkennens und Lehrens ist σοφόν, wörtlich: ein Weises; weise kann eigentlich nur der Erkennende heißen, aber er wird es, indem er die in den Erkenntnisinhalten liegende Weisheit aufnimmt, und auch diese kann darum ein Weises, ein Weisheitsgehalt heißen. Ein anderer Ausdruck ist νοητόν, d. i. das Gedankliche, oder Denkinhalt; und dies wird als ζῷον charakterisiert, wörtlich: das Tier, das Lebendige, der Organismus, also wohl ein Gedankending, aber nicht ein Spielball unserer Gedanken, sondern deren Richtmaß und Norm.

Den Inhalten des Erkennens, zumeist aber des Glaubens spricht auch die Heilige Schrift eine gewisse Gegenständlichkeit zu. Im Hebräerbriefe heißt es: Est fides sperandarum substantia rerum, der Glaube ist die Substanz der zu erhoffenden Dinge[3]. Die Glaubenswahrheit wird als ein Pfand, eine Hinterlage, depositum[4], oder als ein Schatz[5] bezeichnet, und die Glaubensboten heißen die Verwalter der vielförmigen Gnade[6]. Das Wort Gottes wird mit dem Samen verglichen, der seine Segenskräfte in sich trägt und seine Wurzelfasern in die empfängliche Seele einsenkt: ‚Bei Tag und Nacht keimt das Samenkorn und schießt auf, und der Sämann weiß es nicht; denn von selbst trägt die Erde ihre Frucht; wie Gras kommt es hervor und wird zur Ähre, und die Ähre füllt sich mit Körnern.‘[7] So

---

[1] Vgl. des Verf. ‚Aristoteles als Pädagog und Didaktiker‘, 1909, Abschn. X: Das Lehrgut und die Bildungswerte.

[2] Die Nachweisungen der betreffenden Stellen siehe in des Verf. ‚Geschichte des Idealismus‘ I, § 25, 5, § 36, 6 und § 43, 3.

[3] Hebr 11, 1. [4] 2 Tim 1, 13. [5] 2 Kor 4, 7. [6] 1 Petr 4, 10.

[7] Mk 4, 27 28.

wird das Organische des in den Geist aufzunehmenden Inhaltes noch weit anschaulicher als bei den Alten ausgedrückt.

Die christlichen Denker des Mittelalters sprechen ebenfalls von geistigen Substanzen, die der Erkennende aufnimmt, und die in ihm nach ihren eigenen Gesetzen sich entfalten. Der hl. Thomas von Aquin sagt: ‚Substanz pflegt man die ersten Anfänge von etwas zu nennen, zumal wenn alles, was erfolgt, in dem ersten Anfange dem Vermögen nach enthalten ist (tota res sequens continetur virtute in primo principio); so sagen wir, daß die Grundgedanken einer Wissenschaft (prima principia) die Substanz derselben sind, weil sie das erste darin sind und der Potenz nach das übrige in ihnen enthalten ist; in diesem Sinne wird auch der Glaube die Substanz der zu erhoffenden Dinge genannt, weil mit der gläubigen Beistimmung die Anfänge davon gegeben sind, die der Potenz nach alles enthalten, was wir erhoffen.‘[1] Er nennt das Lernen ein Empfangen des Wissensinhaltes: acceptio scientiae[2]; insofern ist das Lehren ein Darreichen, aber da der Lehrinhalt tätig ergriffen werden muß, so ist das Lehren auch ein Entbinden von Tätigkeit, und der Lehrer gleicht dem Arzte, der im Kranken die Natur zur Selbsthilfe entbindet: ‚Wie man sagt, der Arzt verursache die Gesundheit im Kranken, indem er die Natur wirken läßt, so sagt man, ein Mensch verursache in einem andern Erkenntnis, indem er die natürliche Vernunft desselben wirken läßt, und nichts anderes als dies ist das Lehren.‘[3] Es liegt also dem hl. Thomas fern, das Lernen als bloßes Hinnehmen der Lehrsubstanz zu fassen, vielmehr bringt er die Selbsttätigkeit des Schülers sehr wohl in Ansatz, die ja den nur potentiell gegebenen Lehrinhalt erst aktuieren muß.

Den Scholastikern fällt Wissenschaft und Wissen, Kunst und Können so wenig zusammen wie die Glaubenswahrheit und der Glaubensakt; jene nennen sie fides quae creditur, der Glaube, der geglaubt wird, diesen fides qua creditur, der Glaube, womit geglaubt wird; jener ist objektiv, geistig aber doch gegenständlich, übersinnlich aber doch von Realgehalt; der Glaube im zweiten Sinne ist subjektiv, ein Vorgang in uns, aber erfüllt von einem uns zukommenden Inhalt, ideell aber von einem Idealgehalte getragen.

Bei dieser Anschauungsweise nun hat man ein volles Recht von Gegenständen oder Stoffen des Unterrichts zu sprechen; das Gedankliche

[1] Summa theologica 2, 2, q. 4, a. 1. [2] Ebd. 16, 2.
[3] Quaest. disput. de veritate 11, 1; vgl. oben S. 43 f.

hält hier stand und löst sich nicht in bloße Vorstellungen auf. Mit dieser Anschauung ist aber auch der Antrieb gegeben, beim Lehren und Lernen zuerst das geistige Objekt ins Auge zu fassen; es ist ja ‚ein Weises', ein Lebendiges, ein Unsichtbar-gegenständliches von eigener Struktur und innerem Gesetz, das es zu erfassen gilt, um sich der Sache zu bemächtigen. Eine auf dieser Anschauung fußende Didaktik beschränkt sich nicht auf das Aufsuchen der psychischen Vermittlungen des Lernens, der ‚Formalstufen' u. a., sondern zieht neben der Psychologie auch die Logik, als die elementare Lehre von dem geistigen Inhalte heran, und sie geht in die einzelnen Gegenstände und Stoffe ein, um deren innere Struktur und Gliederung, den Idealgehalt oder ‚das Weise' in ihnen, ihre Samenkräfte und treibenden Potenzen festzustellen.

Warum hat aber, kann man fragen, die neuere Pädagogik diese Anschauungsweise verlassen und den Begriff des Stoffes oder Gegenstandes des Unterrichts preisgegeben, also sich eines so unentbehrlichen Fußpunktes beraubt? Diese Frage genügend zu beantworten, würde sehr weit führen, und wir können nur andeuten, wie es gekommen. Von einer Glaubenssubstanz wollte der Protestantismus nichts mehr wissen; ihre Geschlossenheit schien ihm mit der ‚Freiheit im Evangelium' nicht verträglich: ein Pfand, ein Schatz, den die Generationen zu hüten und zu überliefern haben, war ihm keine genehme Vorstellung, weil damit ja zu deutlich auf Tradition und Lehramt hingewiesen wird. Die Aufklärung dachte nur darauf, Licht in die Köpfe zu bringen; ihr galt der Nutzen als das Maß des Unterrichtsinhaltes, über den man frei verfügen zu können meinte. Die neuere Philosophie, den Lehren der alten und christlichen Denker entfremdet, stellte jenes potentielle Dasein, von dem Aristoteles gesprochen, in Abrede; man meinte, alle Anlagen, Kräfte, Vermögen, seien nur leere Möglichkeiten, welche unser Denken in die Dinge hineinlegt; was nicht wirklich ist, hier und jetzt, ist überhaupt nicht; die platonischen Ideen sind schöne Träume, die aristotelischen Potenzen Hirngespinste. So verdunkelte sich die Vorstellung von idealen Inhalten, die in unser Denken eintreten müssen, um das Wissen zu erzeugen, von ‚dem Weisen' in den Dingen; die Worte: Unterrichtsstoff und -gegenstand blieben, aber waren ihres Inhaltes entleert.

Das Wiedergewinnen des Verlorenen ist zunächst Sache einer Erkenntnislehre, welche auf die Weisheit der Vorzeit zurückgreift, aber die Didaktik kann auch daran mitarbeiten, da gerade auf ihrem Boden die unverstandenen Reste der idealen Auffassung der Erkenntnis und

des Wissens stehen geblieben sind, gleichsam Baumstümpfe, ausgehöhlt und morsch, aber uns ermahnend: Hier standen einstmals Bäume und sollten wieder welche stehen!

## 2. Die Stellung der Religionslehre im erziehenden Unterricht[1].

Es ist für den Naturfreund beglückend, in landschaftlich schöner Gegend sein Heim zu haben, und sein Genuß wird ein noch höherer sein, wenn sich ihm schon von seinem Fenster aus ein weiter Blick auf Berg, Wald, Fruchtland bietet. Mögen dann auch die Fenster klein und die Räume eng sein: sie wachsen gleichsam, wenn mit dem Blick auf die Ferne zugleich die Ferne in sie hereinschaut. Aber es kann geschehen, daß nachwachsende Häuser und ganze Häusergruppen den freien Blick einengen; wer dann doch nicht darauf verzichten will, wird höher bauen müssen, um über die Köpfe und die Dächer der Umwohnenden nach wie vor hinausschauen zu können.

Mit einer stets wachsenden Häusergruppe kann man nun wohl die immer sich erweiternden Gebiete des Jugendunterrichts vergleichen; machen doch unsere Lehr- und Stundenpläne den Eindruck von Stadtplänen mit zahlreichen Häuservierteln, und die nachwachsenden Bauten können den Ausblick aus dem älteren Hause — und das ist die Religionslehre — gelegentlich recht einengen. Mit einem weiten Blick läßt sich ja vergleichen, was uns die Religion erschauen läßt: ihre Glaubenswahrheiten schließen, den Bergen Gottes gleich, den Horizont ab; ihre Sittenlehre ist bestimmt, die Felder unserer Tätigkeit in Fruchtland zu verwandeln; ihre Geschichte gibt uns Ausblick auf die Generationen von den Anfängen bis zur Gegenwart herab. Sie wehrt es dem Blick, am Vordergrunde zu kleben, wie ihn die Bedürfnisse der Gegenwart bilden, und auch hier blickt die Ferne ausweitend in den engsten Raum hinein: der kürzeste Katechismus, die knappste Biblische Geschichte, sie geben ja die ganze Heilswahrheit mit ihrem Ewigkeitsgehalte. Auch die Abhilfe gegen die Verdeckung der Aussicht durch den sich breitmachenden Vorgrund ist hier dieselbe wie vorher: Es muß höher gebaut werden, der Religionslehrer muß sich bewußt sein, daß er die Aufgabe hat, auf einer Hochwarte zu stehen, die Neubauten zu überblicken, ja in sie hineinzusehen und deren Inwohnern auch etwas von dem Weitblicke, den er selbst hat, zu gewähren. Freilich ist auch von diesen, den Vertretern der nachgewachsenen Lehrfächer, zu verlangen,

[1] Vorträge, gehalten bei dem Pädagogischen Kursus in Stuttgart, September 1906.

daß sie hinaus- und aufwärtsschauen, und daß sich so die Blicke begegnen. Wir werden zwar nicht von ihnen verlangen, daß sie gläserne Dächer anlegen, denn diese würden ihnen die Gassenbuben des Radikalismus sehr bald einwerfen; wir verlangen nur, daß sie nicht die Luken ihrer Häuser schließen, sondern das Himmelsblau hereinlassen.

Die Religion ist eine Hochwarte: sie gewährt in alle menschlichen Dinge den Einblick von oben; sie führt die Aufgaben des Lebens auf die Bestimmung des Menschen für Zeit und Ewigkeit zurück und läßt damit die Bedingungen ihrer Lösung am vollständigsten überschauen. So ist es auch mit der Aufgabe des Jugendunterrichts. Von unten angesehen erscheint sie als eine intellektuelle, als Vermittlung von Kenntniserwerb, Erhellung der Köpfe, als Ausstattung mit geistigen Werkzeugen. Dabei aber kann es nicht bewenden bleiben: der Wert des Menschen hängt nicht von Kenntnissen, Werkzeugen und Kopfeshelle ab, sondern davon, wie er diese Güter verwendet, hängt ab von dem guten Willen, der ihren Gebrauch regelt. So schiebt sich der Unterricht in die Erziehung als die sittliche Ausbildung vor, und man hat verdienstlicherweise ‚erziehenden Unterricht' gefordert in dem Sinne, daß alles Lernen und Lehren in der Sittlichkeit und dem in ihr bewurzelten Charakter seinen Abschluß suche, daß sich alle unterrichtlichen Einwirkungen in dem sittlichen Zentrum sammeln und verdichten.

Aber dafür ist die Bedingung, daß von diesem Zentrum aus kraftvolle Impulse ausgehen, daß eine fest verankerte Sittenlehre jene Einwirkungen aufnehme, ordne, regle. Einen Anker aber findet sie nur in der Religion, oder, um in unserem Bilde zu bleiben: nur wenn wir in den sittlichen Unterrichtszweck von oben hineinschauen, von dem Gloria in excelsis zu der bona voluntas niedersteigen. Unsere Jugend soll gottgefällig werden: darin ist das sittliche Ziel eingeschlossen und übergriffen, und damit ist auch das Ziel des Unterrichts normiert. Nur in der religiösen, der christlichen Sittenlehre finden wir alle Begriffe vereinigt, zu welchen die säkularen Moralsysteme entweder gar nicht oder unvollkommen vordringen, so vor allem den Gesetzesbegriff in seiner Vollkraft, den die Kantsche Moral subjektiviert, indem sie den Pflichtenhelden zu seinem eigenen Gesetzgeber macht, die Staatsethik aber veräußerlicht und entgeistet, indem sie ihn nur auf menschliche Autorität stützt. Ohne das Gesetz der Liebe und die zehn Gebote wird das Gesetz entweder zu einem Monologe des autonomen Individuums oder zu einem Reglement, dem sich der nach Autonomie strebende Wille — der Gegensatz der bona voluntas — doch, je eher um so lieber, entzieht; es wird der Begriff ‚untertan'

entwertet, dem doch das Evangelium die höchste Weihe gibt, wenn es von dem Leben des Heilandes bis zu seinem Auftreten nur berichtet: ‚Er war seinen Eltern untertan.‘

Ebenso ist die christliche Ethik allein im Besitze des Güterbegriffs, den die moderne Moral teils in subjektive Zustände verflüchtigt, teils auf das materiell Greifbare verschrumpfen läßt. Von ‚geistigen Gütern‘ hört man zwar bei Festreden und liest man in Zeitungsartikeln; aber sie werden doch nur als Ausstattung des Subjekts gedacht, nicht als sittliche Substanz, als Ethos, dem das Subjekt sich unterzuordnen, zu dienen hat. Nur wenn man den Begriff der Glaubenssubstanz festhält, der fides quae creditur, objektiv wie das Gebot, von dem die Schrift sagt: ‚Wer die Gebote hält, den halten die Gebote‘, also wenn man die Güterwelt von der Höhe der spirituellen Güter zu betrachten vermag, erhält sie Substantialität und Bindegewalt. Dann aber erscheint die Erziehung und Bildung als eine geistige Güterbewegung und wächst der Pädagogik gleichsam ein ganzer Trakt zu, eine Gabe der christlichen Ethik, deren große Baumeister sich auch hierin als die sapientes architecti (1 Kor 3, 10) bewähren.

Eine der weiteren Bedingungen der sittlichen Charakterbildung durch die Erziehung ist, daß die bunte, zerstreuende Mannigfaltigkeit, welche im heutigen Leben und Unterrichte auf den Lernenden eindringt, nach Möglichkeit zu einer Einheit zusammengefaßt wird. Herbart hat das Verdienst, dies gefordert zu haben; er verlangt, daß ein ‚wohlverbundener Gedankenkreis‘ dem werdenden Charakter als Grundlage gegeben werde. Er glaubte, die Materien dafür in Poesie und Geschichte zu finden, aber seine Schüler Stoy und Ziller wurden einen Schritt weiter gedrängt und zogen zugleich die Religion herein. Ziller befaßt alle erziehenden Lehrstoffe unter dem Namen des Gesinnungsunterrichts, in welchem die Religionslehre die leitende Stellung hat. Er gab auch dem ganzen Problem den Namen, welches er als das der Konzentration bezeichnet. Er hat mit Glück Bindeglieder zwischen den Lehrfächern aufgewiesen, innere Straßen gebaut, Zusammenhänge gestiftet da, wo man nur ein Nebeneinander gesehen hatte. Aber bei der psychologisierenden Betrachtungsweise der Herbartschen Schule fällt der Schwerpunkt dabei in das Subjekt, dessen Gedankenkreis aufgebaut werden soll, und es wird nicht genügend veranschlagt, daß vorerst der Kreis von Denkinhalten untersucht werden muß, den der Lehrstoff darstellt, wozu nicht die Psychologie, sondern die Logik die Mittel bietet. Die bildende Kraft der Lehrstoffe liegt ja nicht in

den Assoziationen, welche der Lehrer und der Lernende herstellen, sondern darin, daß letzterer in einen Gedankenzug hineingestellt wird, dem sich sein Denken mehr und mehr konformiert, womit er wachsenden Anteil an dem Denk- und Erkenntnisgehalte der Sache gewinnt.

Bei der psychologisierenden Auffassung wurde auch übersehen, daß das Problem der konzentrierenden Wechselbeziehung der Lehrfächer schon längst die Pädagogen beschäftigt hatte und nur der Fassung nach neu ist. Schon Platos Lehrplan ist darauf angelegt, die musische, die mathematische und die philosophische Bildung aufeinander einzustimmen; und in seinem Sinne spricht Cicero von dem ‚gemeinschaftlichen Bande, welches den Betrieb aller edeln und menschenwürdigen Künste zur Einheit verknüpft' und uns deren Einstimmung, consensus atque concentus, inne werden läßt. Die christlichen Denker nehmen diese Anschauung auf, und der hl. Augustinus gibt in seiner Schrift De doctrina christiana die Fugen an, in denen sich die sacra doctrina mit den säkularen Lehrfächern berührt. Hugo von St Viktor spricht in seinem Liber didascalicus vom Zusammenhange des Wissens: de artium cohaerentia; in großen Zügen aber stellt der hl. Bonaventura in der Schrift De reductione artium ad theologiam den hierarchischen Aufbau der Wissenschaften und deren Konkordanz dar.

Da zeigt sich wieder der weite Blick vom religiösen Gesichtspunkte aus, der erst das ganze Problem übersehen läßt. Damit sind wir freilich nicht der partiellen Arbeit an seiner Lösung überhoben; wir müssen die sachlich-logische Ansicht der Älteren durch die psychologische der Neueren ergänzen und damit höher bauen als diese. Wir nehmen dankbar an, was sie bieten, aber reihen es in die großen Zusammenhänge ein, die uns die christliche Grundansicht bietet.

Zur Hinordnung der Jugendlehre auf ihre religiös-sittliche Aufgabe als Zentrum bedarf es, daß von ihm auch in diesem Betracht Impulse ausgehen, welche dem Zusammenstreben der Sektoren entgegenkommen. Solche Impulse aber liegen in der Religion und in deren Wissenschaft, der Theologie, und es gilt dies schon von den vorchristlichen Religionen. Wo immer eine Religionsurkunde vorliegt, entwickelt sich eine Sprachkunde und exegetische Kunst, um diese zu deuten; das Anfangsstadium der Sprachkunde ist eine Hierogrammatik. Die erzählenden Partien jener Urkunde bilden den Keim und Kern der Geschichtschreibung. Der Glaubensgehalt, für den die Mythen der heidnischen Religionen nur die Einkleidung bilden, befruchtet das Denken, und aus der religiösen Spekulation erwächst die auf die Welterklärung gerichtete, aus der Theologie entspringt die Philosophie.

Die gesetzhaften Partien der Religionsurkunde gestalten sich zu Rechtsbüchern aus und rufen eine Rechtskunde ins Leben. Liturgie und Ritual stellen auch der Technik, der Kunst, der Naturbetrachtung Aufgaben: mit der gottesdienstlichen Musik und Musiklehre entwickelt sich eine sakrale Baukunst, eine Tempelmathematik, eine Astrotheologie, eine Hierophysik. Die Inder, bei denen sich diese Entwicklung besonders deutlich verfolgen läßt, nennen ihre Religionsurkunde Veda, d. i. Wissen, und die aus ihr entspringenden Wissenschaften Vedanga, d. i. Vedaglieder, Gliedwissenschaften, mit treffender Hervorhebung des organischen Charakters dieses Entwicklungsprozesses.

Die christliche Religion hat sich nun erst recht als organische betätigt und Vedangas hervorgetrieben: nach seiten der Sprachkunde die exegetische Theologie, nach seiten der Geschichte die historische Forschung, zunächst biblische und Kirchengeschichte, nach seiten der Spekulation die rationale Theologie, aus der sich die christliche Philosophie entwickelte, nach seiten der Rechtskunde das kanonische Recht, nach seiten des Gottesdienstes die Symbolik und Liturgik und die darauf fußenden Künste. All dies in dem vergrößerten Maßstabe, mit dem universalen Zuge, welcher dem Christentum eigen ist: die Sprachengabe des Pfingstfestes wies auf alle Sprachen hin, und die scientia vocis gab allem Sprachbetriebe die Weihe; die Völkergeschichte gestaltete sich erst zur Universalgeschichte, als die Bibel Weltbuch wurde und die Idee des erlösten Menschengeschlechtes der Historie innere Einheit gab; die christliche Spekulation überwölbte die antike, tilgte deren heidnisch-pantheistisches Element und brachte ihre edelsten Blüten, den Platonismus und Aristotelismus, zu ungeahnter Entfaltung. Auch der Naturforschung gab der christliche Grundgedanke eine festere Basis: es wurde die Natur entgöttert und die Idee von die Schöpfung durchwaltenden Naturgesetzen gewonnen; zudem ist, wie ein moderner Naturforscher sagte, ‚vom Christentum jener in die Tiefe gehende Zug gekommen, der zu mühsamer Forscherarbeit geschickter machte als des Heidentums leichtsinnige Lebenslust'.

So entwickelte die christliche Religionslehre ein System von Wissenschaften, das mannigfaltig und einheitlich zugleich ist; es wird durch Theologie und Philosophie zusammengeschlossen und zu einem Lehrgute gestaltet. Das Mittelalter schuf die ihm entsprechende Lehrform: das studium generale, die Universität, deren Gliederung gewissermaßen die Kreuzesform wiedergibt: der Fußbalken ist die philosophische Fakultät, der aufwärts gerichtete die theologische, die Seitenbalken sind die Rechtskunde, welche dem Leben zugekehrt ist, und die

Heilkunde, der ordo physicorum, d. i. die Naturwissenschaft vom Gesichtspunkte des physischen Lebens und seiner Erhaltung aus angesehen. Die Form dieser Gliederung ist geblieben, der Geist aber im Schwinden begriffen. Die Einheit ist bedroht; aber die fortschreitende Zersplitterung der modernen Wissenschaften wird ihre Grenze finden, wenn sie den Reifen zu sprengen drohen, den die Idee der Wissenschaft darstellt; dann muß die zentrifugale Bewegung von der zentripetalen abgelöst werden, und müssen die Zentralwissenschaften, Theologie und Philosophie, wieder zu der Geltung kommen, die ihnen gebührt. Hier erscheint dieselbe Aufgabe, welche die Religionslehre in der Schule hat, ins Große gezeichnet, wieder, und es gilt auch hier, höher zu bauen, damit der Vordergrund die Aussicht nicht verdecke.

Dank dem gemeinsamen Lehrgute der Religionslehre für alle Stufen ist die Abstufung in Hochschule, Mittelschule und Elementarschule auf ihrem Gebiete eine minder schroffe als in dem übrigen Lehrbetriebe. Zwischen dem Katecheten einer Volksschule und dem Professor der Theologie besteht eine Solidarität der Lehraufgabe wie nirgend anders: durchläuft doch nicht selten ein Religionslehrer alle Stufen. So erscheint in jedem Betracht die Religionslehre einheitgebend, den Unterricht umgreifend, das Lehrgeschäft organisch gestaltend, den Mittelpunkt des erziehenden Unterrichts bildend.

Nach der Bestimmung der Stellung der Religionslehre im Ganzen des Unterrichts fassen wir nunmehr ihre Berührungen mit den einzelnen Lehrgebieten der Schule ins Auge.

Das Lehrfach, zu welchem sie die engsten Beziehungen hat, ist das der Muttersprache und Nationalliteratur, und es gilt dies in besonderem Maße für die deutsche Nationalität. ‚Seit ältester Zeit', heißt es bei Platen, ‚hat hier es getönt, und so oft in erneuendem Umschwung und verjüngter Gestalt aufstrebte die Welt, klang auch ein germanisches Lied nach.' Das älteste germanische Buch ist die Bibelübersetzung des Goten Ulfilas; mit den Evangelienharmonien von Otfrid und dem Heliandsänger beginnt die altdeutsche Literaturgeschichte; in die nationalen Sagen, auf denen die Epik des Mittelalters fußt, verweben sich allenthalben christliche Motive, am meisten in die erhabenste aller: die Gralsage. Das deutsche Drama entsprang, darin dem griechischen ähnlich, dem Kultus, die höchste Form der Poesie nährt sich von den höchsten Quellen. Im Liederschatze und der Spruchweisheit verflechten sich Christliches und Volkstümliches zu einer untrennbaren Einheit: der Bibelspruch gilt als stammhaftes Sprichwort, das deutsche Wort erfüllt sich zwanglos mit christlichem Inhalte. ‚Die

Bekehrer des deutschen Volkes', sagt R. v. Raumer, ‚begnügten sich nicht, den lateinischen Ausdruck im Deutschen einzubürgern; weitaus in den meisten Fällen suchten sie vielmehr ein einheimisches deutsches Wort und drückten ihm den christlichen Stempel auf. Vom 12. Jahrhundert an wandern diese Ausdrücke als Ganzes die Zeiten hinab und bilden einen unveräußerlichen Bestandteil des ganzen Sprachschatzes.'[1] An diesem arbeiteten die großen Prediger der folgenden Zeit mit, voran der Dominikaner Meister Eckhart, der Begründer der deutschen philosophischen Terminologie, von dem ein Kenner sagt: ‚Wir verdanken ihm manches, was wir der deutschen Sprache als Naturgabe zuschreiben möchten.' Die Bibelübersetzungen führten dem Sprachschatze neues Material von daher zu. Büchmann kann in seinen ‚Geflügelten Worten' biblische Ausdrücke für das menschliche Leben von der Wiege bis zum Grabe zusammenstellen. Dieses Erbgut hat mitgewirkt, die deutsche Sprache vor der Verwelschung im 17. Jahrhundert zu bewahren, wobei wieder ein sprachgewaltiger Prediger namhaften Anteil hat: P. Abraham a Sancta Clara.

Christliche Gedanken, in deutsche Sprüche, Redewendungen, ja auch Wörter eingesenkt, verdienen die Aufmerksamkeit des Religionslehrers recht sehr. Simrocks Sprichwörterbuch, Freidanks Bescheidenheit, Kluges Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache sollten in seiner Hand sein; ein treffliches Büchlein danken wir neuerdings Faustmann, nämlich ‚Religionskunde aus dem Volksmunde' (Mainz 1906). Belehrungen, an Wort und Spruch geknüpft, reproduzieren sich, wenn jene wiederkehren, und prägen sich so von selbst ein. Gelegentlich Hingeworfenes, ein Seitenblick, ein Exkurs am rechten Ort kann oft mehr Eindruck machen als eine regelrechte Darlegung.

Als sich im 18. Jahrhundert der Drang regte, den Deutschen eine ihrer würdige Dichtung zu geben, war es nächst dem Volkstum und Altertum wieder das Christentum, welches als Fußpunkt dazu diente. Der edle Klopstock wählte für seine große Dichtung einen — man kann sagen: den — christlichen Stoff: es war wieder eine Evangelienharmonie, welche eine neue Epoche heraufführte. Die christlichen Klänge verstummten nicht, als man die Vorbilder in der Antike suchte. Wir haben geistvolle und tiefempfundene Dichtungen der Art von Herder und Schiller. An ein Herdersches Gedicht ‚Der Schiffbruch' konnte man 1906 erinnert werden, als der Dampfer ‚Sirio' scheiterte und

[1] Die Einwirkung des Christentums auf die althochdeutsche Sprache, Stuttgart 1845. Vgl. des Verf. Abhandlung ‚Unverfälschte deutsche Worte' unten IV, Nr 12.

der Bischof von S. Pedro freiwillig mit den Versinkenden unterging wie der in jener Dichtung gefeierte Priester. ‚Wer würde nicht ergriffen sein', hieß es in einer jüdischen Zeitung, ‚wenn er liest, wie der Bischof den Ertrinkenden den Segen spendete und, während er so sein geistliches Amt ausübte, von den Wellen fortgerissen wurde; es ist ein Trost, daß in den grausen Schilderungen entfesselter wilder Triebe auch die Liebe und Selbstaufopferung nicht fehlte, das Licht in der finstern Nacht.' Wir bewundern die edeln Priester, aber wir verwundern uns nicht über sie, wie es jene Fremdlinge tun; wir wollen aber diesen in der Würdigung unserer Schätze nicht nachstehen.

Das Katholische in Schiller ist in der letzten Zeit oft hervorgehoben worden; ein längst verstorbener Lehrer an der Leipziger Nikolaischule pflegte von Schiller ärgerlich zu sagen: ‚Er spricht entweder als Heide oder als Katholik.' In des Dichters letzten Lebensjahren sprach schon mehr als ein deutscher Dichter als Katholik: die romantische Schule erneuerte, wenngleich nach manchen Irrwegen, das christliche Element; die Vaterlandsdichter, die schwäbische Schule schlossen sich an; ja wir vernehmen einzelne christliche Klänge in ganz fremder Umgebung: bei Heine, Lenau, Anastasius Grün u. a.

So zeigt uns — um unsern Vergleich wieder aufzunehmen — der deutsche Unterricht nicht weniger Luken, in die wir von oben hineinblicken können; die Dichtung des Mittelalters aber möchten wir schon einer durchbrochenen Wand vergleichen. Auf die Bedeutung derselben für die religiöse Bildung können uns unsere Gegner aufmerksam machen. Dr v. Kralik macht in der Abhandlung ‚Die moderne Literatur und das Christentum' (in der ‚Kultur') eine interessante einschlägige Mitteilung. Auf die von ihm an einen Germanisten gestellte Frage, warum man den nationalen Literaturschätzen des Mittelalters nicht ein wärmeres Interesse entgegenbringe, antwortete dieser, ‚man habe das Gefühl, daß die Begeisterung für die nationalen Schätze der Vorzeit . . . nicht auf das literarische Gebiet beschränkt bleiben könne; man fürchte, daß diese zuerst bloß literarische Begeisterung und Würdigung ebenso wie in der Zeit der Romantiker dazu führen könne, auch die praktischen religiösen Ideale des Mittelalters, also den vollen Katholizismus, nach sich zu ziehen. Da dies aber verhindert werden müsse, aus höheren Gründen der voraussetzungslosen, humanistischen Kultur, so dürfe man auch der Nation nicht allzusehr ihre mittelalterlichen klassischen Erbschätze empfehlen und näherbringen. Man müsse vielmehr dahin arbeiten, daß die eigentliche deutsche Literaturgeschichte erst mit 1517 oder noch besser mit dem Siebenjährigen Kriege so recht mit Liebe behandelt werde.' Daran

haben wir eine glänzende Probe des ‚voraussetzungslosen' Wissensbetriebes und einer ‚humanistischen Kultur', welche mit einem blutigen deutschen Bruderkriege anhebt. Die Besorgnis, die Pflege des Mittelalters könne der unbefangeneren — und darum unzulässigen — Auffassung des katholischen Wesens zu gute kommen, ist ja nicht so unbegründet. Fr. Nietzsche hat es beklagt, daß R. Wagner in seinem ‚Parzival' auf die romantische Richtung seiner ersten Schöpfungen zurückgekommen sei. Er sagt: ‚Er, scheinbar der siegreichste, in Wahrheit ein morschgewordener, verzweifelnder décadent, sank plötzlich hilflos und zerbrochen vor dem christlichen Kreuze nieder.' Er fügt zu, daß ihn selbst nach der Aufführung des ‚Parzival' ein Schauder ergriffen und es ihm vorkam, als wäre er durch eine ungeheure Gefahr gelaufen. — Der Übermenschphilosoph und jener Germanist blasen dieselbe Melodie, nur in verschiedener Tonart; wir wollen uns bemühen, solche Schauder und Gefahren recht nachhaltig heraufzubeschwören.

Ein zweites Gebiet, mit dem die Religionslehre Verkehr pflegen kann und soll, ist der altklassische Unterricht. Mit ihm sind wir als Katholiken zunächst durch das Latein, die Muttersprache der Kirche, verbunden. Dem denkenden Schüler macht es Eindruck, wenn er die Sprache, die er aus seiner Grammatik und seinen Autoren lernt, als Sprache der Perikopen und Hymnen wiederfindet, und er bekommt eine Ahnung, daß sie eine Universalsprache ist. Analog wirkt die Lektüre des Neuen Testamentes im Urtexte: providentiell dienten die beiden Weltsprachen der Weltreligion. Von je wurde im christlichen Unterricht auf die Sentenzen der alten Autoren Gewicht gelegt, zumal auf solche, die mit biblischen Aussprüchen übereinstimmen oder sich berühren. Zusammenstellungen gibt der Vortrag von Dr Kl. Kickh im Bericht über den Wiener pädagogischen Kurs von 1905; vielfältiges Material findet sich in Schneiders ‚Christliche Klänge aus griechischen und römischen Klassikern' 1865 und Spieß' *Λόγος σπερματικός*. Der letztere Titel kann an die Quellen solcher Sammlungen erinnern: an die griechischen Kirchenschriftsteller, besonders Klemens von Alexandrien (Cohortatio und Stromata) und Eusebius (Demonstratio evangelica), mit denen sich die Religionslehrer vertraut machen sollten. Als Einführung in dieselben kann auf des Vortragenden ‚Geschichte des Idealismus', Bd II, verwiesen werden.

Man darf sich aber nicht mit Parallelisierungen dieser Art begnügen, sondern muß das religiöse Element des antiken Lebens als Ganzes ins Auge fassen. Die Alten waren gottesfürchtig, in ihrer Lebensbetätigung hatte die Religion eine höhere Stelle, als man

gewöhnlich glaubt. Ein liberaler protestantischer Theolog, Franz Overbeck, schreibt aus seinem Milieu heraus: ‚Wir können nur wiederholen, was sehr oft behauptet worden ist, daß die antiken Menschen viel frömmer waren als wir; das Christentum und die Reformation, so scheint es denn auf den ersten Blick, haben die Religion aus der Welt geschafft. Von der Reformation wird sich gar nicht bestreiten lassen, daß sie das Gebiet der Religion im Leben sehr eingeengt hat.‘[1] Hier gilt es so recht, den Weitblick wiederherzustellen. Die Schulautoren bieten genug Einschlägiges dar: die homerischen Gedichte, welche doch ritterliche Taten besingen, berichten so vielfach von Opfern und Festen, Päanen und Threnen und geben dem Ausdrucke der Gottesfurcht der Helden und des Volkes Worte. Allbekannt ist Herodots Frömmigkeit, der die Weltereignisse und die Einzelschicksale, die er berichtet, auf das Walten der Gottheit zurückführt. Xenophon ist, obwohl ganz Soldat, von ausgesprochener Religiosität, ‚ein bigotter Kavallerieoffizier‘, wie ihn ein Moderner nennt. Vergil war Kenner und Verehrer der römischen Theologie, eines umfassenden, leider in der Literaturgeschichte gar nicht zur Geltung kommenden Wissensgebietes, das man aus Macrobius und aus Servius' Kommentar kennen lernen kann. Livius' fromme Gesinnung spricht aus so vielen Stellen seines Werkes. Trotz aller Irrtümer war die Religion der Alten eine der Grundlagen ihres Lebens. Die Vorstellung, daß sie eine ästhetische Religion gewesen, hat sich als ganz unhaltbar gezeigt; sie war wohl eine Quelle der Kunst, aber zugleich ethisch, sozial, positiv und schloß spekulative Elemente in sich, die sich in der Philosophie entwickelten. Die Mythologie ist nur eine Seite derselben; mit Recht wendet man sich jetzt wieder der Erforschung der Sakralaltertümer zu. Aber selbst bei den Dichtern, den Vertretern der theologia fabulosa (welche neben der theologia civilis, d. i. priesterlichen Kultuslehre, und theologia naturalis, d. i. der spekulativen Lehre von der Natur der Gottheit, stand), ist der tiefere Gehalt nicht verloren gegangen; es sei nur an Ovids Schöpfungsbericht in den Metamorphosen erinnert, der gleichsam noch angeweht ist von der Urtradition der Völker[2].

All diese Momente könnte freilich erst der Lehrer der alten Sprachen in den Oberklassen zur Geltung bringen, aber auch der Religionslehrer kann viel dazu tun, wenn er derartiges im Auge behält und nach dieser Seite höher baut.

[1] Die Christlichkeit unserer heutigen Theologie (1873) 55; vgl. Geschichte des Idealismus III, § 116, 5.

[2] Vgl. Geschichte des Idealismus I, §§ 13 41 und den folgenden Vortrag (II, 3): Der religiöse Gehalt der antiken Götterlehre.

Die Beziehung der Religionslehre zum Geschichtsunterricht ist damit gegeben, daß sie selbst mit der Geschichte zu tun hat: mit der biblischen und der Kirchengeschichte. Das Interesse unserer Zeit ist besonders der Kulturgeschichte zugewandt. Auf diese weist ja das Steckenpferd der Halbbildung, die Darwinsche Entwicklungslehre, hin: der Menschenaffe hat sich ja durch Kultur zum zivilen Staatsbürger heraufentwickelt. Th. Buckle findet das Rückgrat aller geschichtlichen Entwicklung in der des Erfindungsgeistes und meint, die sittlichen Zustände der Völker seien stationär und darum bedeutungslos. Die sozialistische Geschichtsphilosophie sieht das Treibende in der Magenfrage und der Massenbewegung. Einsichtigere Zeitgenossen erkennen, daß als Träger der Geschichte nur der ganze Mensch gelten könne, und sehen die Wendepunkte der Geschichte in der verschiedenen Art, wie die Menschen die Welt auf- und anfassen. Damit aber öffnet sich wieder der Blick für die Mitwirkung der Religion an aller geschichtlichen Bewegung, denn die Weltauffassung ist von der Gottesanschauung wesentlich bedingt. Man verhehlt sich jetzt nicht mehr, daß an dem Weltbilde, welches sich eine Periode gestaltet, der Glaube nicht an letzter Stelle mitarbeitet; ja der allbekannte Ausspruch Goethes, daß die Perioden, in denen der Glaube herrscht, fruchtbar, die des überwuchernden Unglaubens steril sind, gibt der Religion die erste Stelle. Dieser Ausspruch wird durch den oft zitierten von Macaulay ergänzt, in welchem er der Unzerstörbarkeit der katholischen Kirche und ihrer unentwegten Jugendkraft ein glänzendes Zeugnis ausstellt (der Neuseeländer auf den Trümmern der London Bridge). Die Kirche ist das größte Objekt der Geschichtsforschung, und der historische Religionsunterricht kann den Ehrenplatz in aller Geschichtsunterweisung beanspruchen. Diese hat sich anderwärts in Niederungen und im Äußern zu bewegen, jener hat die Höhen inne und vermag ins Innerste zu blicken.

Der Religionslehrer erfreut sich als Mitarbeiter an der historischen Bildung der Jugend noch eines weiteren Vorzugs: er kann seinen Gegenstand genetisch behandeln und damit eine Form der Synthese anwenden, welche die höchste des Unterrichts ist. Nicht jede Darlegung von zusammenhängenden Vorgängen ist schon genetisch, sondern erst eine solche, bei der gezeigt wird, wie ein vorliegendes Endergebnis aus seinen Anfängen geworden ist, die also von einem terminus a quo und einem terminus ad quem eingeschlossen ist. Wenn wir dafür gern das Bild vom Samenkorn und Baume wählen, so werden wir wieder an das größte Gebilde der Geschichte erinnert: auf die Kirche wendet ja das Evangelium dieses Gleichnis an. Die Religionslehre ist im Besitze

des Gegenstandes, welcher das genetische Verfahren im größten Stil und doch auch der ungeübten Auffassung verständlich zur Anwendung bringen läßt.'[1]

Sie hat aber auch den Vorzug, das Vergangene in das Licht der Gegenwart zu rücken und zur Anschauung zu bringen, auf welche ja die neuere Lehrkunst so großes Gewicht legt: die Geschichte der Kirche ist in ihrem Leben niedergelegt; der Kalender schließt die Erinnerung an alle Perioden ein; der Kultus, die Liturgie, die Symbolik der Kirche sind sozusagen eine Sammlung von Denkmälern ihres vielhundertjährigen Lebens; die Stätte des Gottesdienstes ist zugleich ein Museum, aus dem die Vergangenheit zu uns spricht wie die Gegenwart. Auf die Fülle der Veranschaulichungsmittel, welche der Religionslehre auf ihrem eigenen Boden zuwachsen, wurde bei dem Wiener und dem Münchener Kurse des Jahres 1905 in sehr lehrreicher Weise von Professor Dr Swoboda (Wien) hingewiesen. Hier liegen anziehende und lohnende Aufgaben vor, das, was das sinnliche Auge zeigt, vor das geistige zu stellen, das, womit uns die Gegenwart umgibt, in die Vergangenheit zurückzuverfolgen, im Kleinen das Große, im Wechselnden das Bleibende erkennen zu machen. Der Lehrer, der die biblische und die Kirchengeschichte vertritt, soll wissen, welches Juwel des Unterrichts ihm anvertraut ist, und das kann ihn trösten, wenn der Unverstand geringschätzig von seinem Lehrgute spricht: Artem non odit, nisi qui ignorat.

Diese Geringschätzung rührt ja nun von den Angriffen auf die Glaubwürdigkeit der biblischen Geschichte her, welche die Modernen nur als Halbgeschichte gelten lassen möchten. So scheinen unserer Forderung des Zusammenschlusses von Religionslehre und Profanunterricht große Schwierigkeiten zu erwachsen: was nützt es, daß der geschichtliche Religionsunterricht methodische Vorzüge hat, wenn er durch eine Kluft von dem getrennt ist, was der weltliche Geschichtslehrer vertritt? Das ist uns ja jüngst wieder in dem Bibel-Babelstreite vor Augen getreten, den die ungläubigen Kreise so freudig begrüßten. Allein es scheint, daß sie zu früh gejubelt haben; die besonnenen Forscher unserer Zeit, welche unvoreingenommen die Tatsachen erwägen, haben sich zu Gunsten der Bibel ausgesprochen. Wir können übrigens bei diesem letzten Angriffe auf unsere Überzeugung, die eine religiöse und wissenschaftliche zugleich ist, das Wort des Odysseus anwenden: ‚Dulde nun aus, mein Herz, noch Härteres hast du erduldet.' Wie ist die Bibelkritik seit

[1] Vgl. Didaktik II, § 55, 3 und unten III, 3.

Strauß mit dem heiligen Buche der Jahrtausende umgesprungen! Es kann an die Christenverfolgungen im römischen Reiche erinnern; der Bibeltext mußte alle denkbaren Martyrien erleiden: bald wurden ihm Glieder abgehackt, bald wurde er auf dem equuleus auseinandergezerrt, bald zerschnitten, zerschunden auf jede mögliche Weise. Aber wie in jener Zeit die Wut der Henker oft an der Standhaftigkeit der Christen erlahmte, so daß sie von ihrem Blutwerk abstanden, so hat sich auch der furor criticus einigermaßen erschöpft; auch bei ungläubigen ‚Theologen' hat eine gewisse Besonnenheit Platz gegriffen, wie das bekannte Geständnis besagt: „Die heiligen Schriften werden um so verständlicher, je früher man sie ansetzt.' Man fängt an zu ahnen, wie töricht das ganze Unterfangen ist. Auf die Hyperkritiker paßt die Redensart: den Wald vor Bäumen nicht sehen; sie sehen nur Bäume, d. h. Einzelheiten, Stückwerk, Fetzen des heiligen Textes, aber nicht den Wald, sie hören nicht das Rauschen der Andacht in ihm, nicht die Gesänge, die ihn durchtönen, sie spüren nichts von seinem Dufte, seiner Erquickung, seinem Troste! Sie sehen mit den Augen des Holzfällers, des abholzenden Spekulanten. Ihr Treiben würde auf jedem andern Gebiete Befremden erwecken. Niemand hält Unmusikalische für berufen, Musikgeschichte zu schreiben, Verächter der Kunst für befugt, uns über deren Entwicklung zu belehren; aber Irreligiöse und Verächter des Glaubens sollen uns Aufschlüsse über die betende Menschheit geben können! Wer menschliche Dinge erkennen will, muß doch ein inneres Verhältnis zu ihnen haben; der Empirie, Analyse, Vergleichung muß eine Synthese aus der Sache heraus entgegenkommen; das bestreitet auf andern Gebieten niemand, nur das religiöse wird im Namen der voraussetzungslosen Wissenschaft zum Tummelplatze der Unwissenschaftlichkeit erkoren!

Das vergleichende Verfahren, wie es mit so großem Erfolge bei der historischen Forschung geübt wird, dringt doch, allein geübt, noch nicht in das Innere der Sache. Es darf zudem Gegenständen, die in ihrer Art einzig sind, nicht diesen Stempel nehmen wollen. Diesen Fehler vermeidet man denn auch auf andern Gebieten. Der Sprachvergleicher findet den Wortschatz und Bau des Griechischen mit dem verwandter Sprachen analog; aber die Kleinarbeit der Vergleichung wird ihm doch nicht das Verständnis für den Genius der Sprache Homers, Sophokles' und Platos verdunkeln und ihn die Einzigartigkeit der Rede der Hellenen verkennen lassen. Nun, einzigartig ist auch die Religion des Alten Testaments; auch hier waltet ein Genius, auch hier treten die Analogien zurück. Sie ist die Eingottsreligion und die

Religion der Hinordnung auf eine geahnte Zukunft: desiderium collium aeternorum. Von ihr gilt das Psalmwort: ‚Solches hat Gott nicht jeder Nation gewährt und seine Ratschlüsse nicht allen kundgetan' (Ps 147, 9). Er hat sie in der ebenso einzigartigen christlichen Offenbarung allen kundgetan, die guten Willens sind.

Eine zweite Schwierigkeit des historischen Religionsunterrichts bietet die Kirchengeschichte dar. Während wir in den biblischen Fragen mit den gläubigen Protestanten zusammengehen und ihnen wertvolle Mitarbeit danken, macht die Kirchengeschichte eine Scheidung unerläßlich. An mehr als einer Stelle kehrt in der Religionslehre das Kapitel der Unterscheidungslehren wieder. Es wurde bei dem Salzburger katechetischen Kurs im August 1906 von Dr P. Augustin Rösler C. SS. R. mit Geist und Umsicht behandelt. Er verwarf das Vertuschen, das Abschwächen, das Abschließen mit dem non liquet, warnte aber vor herben Urteilen und vor Anwendung des unvermeidlichen Urteils auf persönliche Verhältnisse. Es kann noch heute Möhler als Vorbild für ein maßvolles, schonendes und doch entschiedenes Vorgehen bei diesem Gegenstande gelten; und soviel der Lehrer aus Denifles Darstellung sachlich lernen kann, wird er sich doch deren temperamentvollen Ton nicht aneignen. Aber gerade Denifle führt auf einen wichtigen Gesichtspunkt: den psychologischen. Die Glaubensneuerungen sind immer Produkte bestimmter Individualitäten; die Erklärung, wie sie entstanden sind, der Einblick in die Zweifel, inneren Kämpfe, die Zerrissenheit dieser unseligen Naturen wird das Urteil immer mildern und sie uns menschlich näherrücken, sie selbst und um so mehr diejenigen, welche unverschuldet ihre Irrtümer teilen. Aber die psychologische Betrachtung von Zweifeln und Kämpfen kann noch weit erfreulichere Resultate ergeben: sie sind bei andern Naturen auch das Vorspiel von der Abwendung vom Irrtum und der Rückkehr zur Wahrheit. In den Konvertitenbildern liegt ein wertvolles Material für die Darstellung der Unterscheidungslehren, und in dem großen Werk des Bischofs A. Räß, ‚Die Konvertiten seit der Reformation' (13 Bde, Freiburg 1873—1880), hat dasselbe in dem Personen- und Sachregister eine nutzbare Handhabe erhalten. Für alle Unterscheidungslehren bieten sich da Beispiele dar. Daß der Glaube allein ohne Werke selig mache, war die Ansicht dieses und jenes frommen und wahrheitsuchenden Mannes, weil sie ihm von Jugend auf eingepflanzt worden. Es stießen ihm diese und diese Zweifel dagegen auf; er beschwichtigte sie mit den gangbaren Gründen; aber diese hielten den Ansturm der Gegengründe nicht aus. So blickt man hinein in ein inneres Ringen, wie es der Apostel beschreibt, wobei

sich ‚die Gedanken untereinander anklagen und lossprechen' (Röm 2, 15). Oft bezeichnen äußere Erlebnisse die Wendepunkte, was die Darstellung noch anschaulicher macht. Der den Weg der Bekehrung Beschreitende lernte nun die Lehre der Kirche kennen. Wie lautet sie? Welche Wirkung übte sie auf ihn? Welchen Wert hat sie für uns? usw. Eine solche Darstellung wäre erzählend, berichtend, individuell, charakterisierend, und hätte doch das Dogma zum Angelpunkt: eine glückliche Verbindung des konkreten und des abstrakten Elementes.

Wenn wir nun schließlich auch die Berührungen der Religionslehre mit den Naturwissenschaften ins Auge fassen, so scheint das eine undankbare Aufgabe. Wir suchen Luken, um auch mit diesem Gebäude Verkehr zu gewinnen; aber es sind Schießscharten, die uns entgegenstarren. Dort hat man ja die Feuerschlünde aufgefahren, mit denen man die Religion am wirksamsten beschoß. Wir können das Thema nur streifen, nicht erledigen. Es besteht zur Zeit ein Dissens zwischen Theologie und Naturforschung; aber er liegt nicht in der Sache, sondern ist durch ganz bestimmte geschichtliche Umstände herbeigeführt worden, und was die Geschichte gebracht hat, kann sie auch wieder zurückziehen. Es war ein unseliges Zusammentreffen, daß in der Zeit des Aufschwungs der Naturwissenschaften im 16. und 17. Jahrhundert auf dem Boden der Philosophie und der Theologie Kämpfe tobten, welche die Naturforscher veranlaßten, sich abseits anzubauen, d. h. darauf zu verzichten, den neuen Erkenntniszuwachs auf die alten bewährten Prinzipien zu beziehen. Die zur Umbildung schreitende Physik entäußerte sich der Verbindung mit der Metaphysik, d. i. der Prinzipienlehre, die den Forschern von den neologischen Wortführern als aristotelisch-scholastische Spitzfindigkeiten verekelt worden war. Da man aber doch Prinzipien brauchte, so griff man sie planlos auf und erneuerte längst widerlegte falsche Anschauungen über die Natur: den Materialismus, den Monismus, deren Meinungen man übereilt und kritiklos aufnahm. Der Wechsel und Wandel, den die neuere Philosophie zeigt, war auch nicht angetan, die Naturforscher zum Wiederanknüpfen der zerrissenen Fäden einzuladen, und so finden wir heute noch mit dem größten Scharfsinn in der Entdeckung von einzelnen Gesetzen eine völlige Unkenntnis der ontologischen Grundbegriffe verbunden. Auf die Denklehre, die Logik, verzichtet man zwar nicht, aber die mit ihr untrennbar verwachsene Lehre vom Sein, die Metaphysik, glaubt man beiseite lassen zu können. Einsichtigere Naturforscher geben in ihrem Worte Ignoramus et ignorabimus wenigstens zu, daß hier eine Lücke ist; dagegen Leute von geringerem wissenschaftlichen Gewissen schreien

die Produkte ihrer Unwissenheit als die modernste Weisheit aus. Wie die Besonneneren darüber urteilen, mögen die Sätze zeigen, in welchen der Petersburger Physiker Chwolson[1] den vielgenannten Haeckel justifiziert: ‚Alles, aber auch alles, was Haeckel bei der Berührung physikalischer Fragen sagt, erklärt und behauptet, ist falsch, beruht auf Mißverständnissen oder zeugt von einer kaum glaublichen Unkenntnis der elementarsten Fragen. . . . Haeckels „Welträtsel" sind typisch für jene Werke, deren Autoren das zwölfte Gebot verachten: Du sollst nicht über etwas schreiben, was du nicht verstehst.' Das elfte Gebot lautet bekanntlich: Du sollst dich nicht verblüffen lassen, und das würde Chwolson wohl den Lesern jenes Buches empfehlen. Wenn es so um die fachwissenschaftliche Seite desselben steht, welches Bild gewährt erst die philosophische, wenn man von einer solchen überhaupt reden kann! Da der Monismus in der Mode ist, spielt er natürlich die Hauptrolle in dieser ‚Weltanschauung'. ‚Das ungeheure Unbewußte', recte ‚das bewußte Ungeheuer' ist der Hintergrund für den Atomenwirbel, aus dem sich durch glücklichen Zufall die Welt gestaltet hat. Bei dieser ‚Entwicklungslehre' — lucus a non lucendo, canis a non canendo — ist leider nichts da, was sich entwickelt, da Zufallsspiel und Entwicklung von dem simpelsten logischen Denken als Gegensätze erkannt werden müssen.

Aber — und das ist lehrreich — dieses Dekadententum braucht nicht bloß einen Abhub von verschrobener Metaphysik, sondern auch einen solchen von perverser Religion. Im Juniheft 1906 der ‚Deutschen Kultur' steht ein Aufsatz, aus dem das ‚Magazin für volkstümliche Apologetik' im Septemberheft einige Stellen aushebt, die Interesse haben. Der sonst der modernen Denkrichtung geneigte Verfasser sagt von den Bestrebungen dieser Gattung von den Monisten: ‚Man will auch dort Religion; man fühlt, daß ohne Religion trotz aller „Wissenschaft" die Welt und die Seele verarmt. Es bleibt alles im Vordergrunde stecken, alles ohne Weite und Tiefe und ohne lebendige Zusammenschau, keine glühenden Horizonte, kein Echo aus Ewigkeiten. Man hält das nicht mehr aus; man mag den großen Endfragen gegenüber nicht mehr von lauter Fragezeichen leben. Man möchte, nachdem man die Welt so lange zerspalten, atomisiert und entseelt hat, wieder bauen, zusammenfassen, beseelen. Man möchte den Stoff in das Geistige, in das Seelische erheben, aber an den Geist als schaffende

[1] Chwolsons Schrift hat den Titel ‚Hegel, Haeckel, Kossuth und das zwölfte Gebot' (Braunschweig 1906, Vieweg). Was Haeckel in einer Gegenschrift zu seiner Verteidigung vorbringt, kann nur das Urteil Chwolsons bestätigen.

Kraft und aus dem innersten schaffenden Willen noch nicht glauben. Der Materialismus ist einem zu öd, und zum Idealismus fehlt der Mut. Es ist ästhetisch-erwachte, nicht ethisch-gefestigte Religiosität; die Kultur, die wir ersehnen, wächst nicht von daher.' Wenn es mit dem Ersehnen einer neuen Kultur Ernst ist, so wird sie viel von unserer ältesten, der christlichen Kultur haben müssen, die ethisch und zugleich wahrhaft ästhetisch ist, was von der des Monismus, der den Formbegriff preisgegeben hat, gar nicht gilt. Diese Notnagel-Religion widerlegt sich selbst; aber auch die Afterphilosophie der modernen Dekadenten ist so widersinnig, daß man ihr mit simpler Logik beikommen kann. Kühle Klarheit ist hier besser an der Stelle als temperamentvoller Eifer; letzterer kann gerade das Nitimur in vetitum wachrufen. So geschah es in einer Stadt, deren Gymnasialkatechet eine an sich vortreffliche Philippika gegen Haeckel hielt, was aber zur Folge hatte, daß nach der Stunde mehrere Schüler in die nächste Buchhandlung liefen, um die ‚Welträtsel' zu kaufen; der ehrenhafte Buchhändler erkannte die Situation und ließ die Bürschchen warten, und diese verzichteten schließlich darauf, die Rätsel der Welt gelöst zu bekommen.

Der gute Wille kann, wenn er zum Übereifer treibt, es auch in einem Punkte verderben. Die mechanische Weltansicht beseitigt den Zweckbegriff aus der Naturerklärung. Dem gegenüber auf die in der Weltordnung sich aussprechende Weisheit hinzuweisen, ist zu billigen, aber das bleibt besser der Exhorte vorbehalten; im Unterrichte darüber sind die prosaischen Gegengründe mehr an der Stelle. Es sei an das Argument erinnert, welches Aristoteles' Gleichnis von der Ilias nahelegt: denken wir die Buchstaben, mit denen das Gedicht geschrieben ist, voneinander abgetrennt und durcheinander geworfen, und fragen wir uns, ob wohl durch glückliches Zusammentreffen derselben die Ilias wiederhergestellt werden könnte.

Zwischen der religiös-teleologischen und der prosaisch-logischen Auffassung der Natur steht die poetische, deren Pflege wohl mehr den Lehrern für Sprache und Literatur obliegt, für die aber auch dem Religionslehrer die Bibel unschätzbares Material bietet; eine Sammlung einschlägiger Stellen gibt A. Werfer: ‚Die Poesie der Bibel', 1875.

Allein auf diesem Boden treffen wir wieder Kämpfe an: der Unglaube möchte die Naturauffassung der Bibel ganz in Poesie, ja Phantasterei auflösen, und zumal der Schöpfungsbericht ist oft im Sinne des frechen Wortes von Rousseau behandelt worden: ‚Das erste Blatt dieses Buches ist voller Irrtümer, darum lohnt es sich nicht weiterzulesen.' In dem Salzburger katechetischen Kurse im August 1906 wurde

dieses Thema vom dogmatischen, vom naturwissenschaftlichen und vom ethisch-pädagogischen Standpunkte behandelt, und es kann auf den nunmehr erschienenen Kursbericht verwiesen werden. Es wurde betont, daß der Schöpfungsbericht die Einleitung zur Gesetzgebung ist, wie er ja in der Einsetzung des Sabbats gipfelt und daher ebensogut Heptaëmeron wie Hexaëmeron heißen könnte. Die Reihenfolge der Schöpfungsakte knüpft an das fertige Weltbild an, und es wiederholt sich zweimal die Reihe: Himmel, Erde, Meer. Die Angabe der Abfolge der Akte hat keinen tieferen Lehrgehalt; Sir 18, 1 heißt es von Gott: Qui vivit in aeternum, creavit omnia simul, eine Stelle, auf welche der hl. Augustinus besonderes Gewicht legt. Die Tage sind Gottestage, Zeitläufte, eingerückt in die Ewigkeit, wie der Psalmist von ewigen Jahren spricht: Cogitavi dies antiquos, et annos aeternos in mente habui (Ps 76, 6). Der Tag ist Gottes wie Himmel und Erde; auch bei Homer heißt es: ἀέξετο ἱερὸν ἦμαρ, der heilige Tag nahm zu, und wir sagen: die Gottesfrühe. Die großen, erhabenen Züge des Schöpfungsberichtes darf man nicht verwischen, um ängstlich Konkordanzen mit der neueren Naturwissenschaft herzustellen; der Unterschied der Zwecke von Darstellungen aller Art bedingt den der Form: die Anzeige des Todes eines Angehörigen ist anders gefaßt als die Aufzeichnungen des Totenbeschauers, obwohl beide dieselbe Tatsache betreffen.

Ein leitender Zweck bei der Abfassung des Schöpfungsberichtes war auch die Abweisung der heidnischen Kosmogonien; es sind sozusagen Unterscheidungslehren, die dabei aufgestellt werden; der Schöpfungsbericht hat eine Frontstellung gegen Polytheismus und Pantheismus. Die Natur wird als Werk Gottes hingestellt und damit entgöttert. Es war einmal eine Uröde, auf welcher Nacht lag, aber das war keine Gottheit Nacht; das Licht, welches Gottes Wort schuf, war keine Lichtgottheit; Himmel, Wasser und Luft sind Bezirke der Schöpfung, aber nicht der Herrschaft von drei Göttern; in den Pflanzen, denen Gott sich zu besamen gebot, wohnen keine Naturgeister; Sonne und Mond schuf er als Leuchten: sie sind keine Götter; die Tiere machte er zur Belebung der Schöpfungsbezirke: sie sind nicht Symbole Gottes und nicht verehrungswert. Gottes Werk ist auch der Mensch, von ihm zur Herrschaft über die Erde befugt, aber keine chthonische Gottheit; in Gottestagen ward die Schöpfung vollbracht, aber sie sind nicht Abfolgen von Götterdynastien. Die Schlange, welche die ersten Menschen verführte, war eine Schlange, wenngleich der Dämon aus ihr sprach, aber kein schlangengestalteter Weisheitsgott. Die Stellung-

nahme der Genesis gegen das Heidentum zeigt sich auch in dem, was sie verschweigt, welcher Art sind: die Schöpfung und der Fall der Engel, das Leben nach dem Tode, die Weisheit, die vor Gott spielte, und anderes, was erst in den späteren Büchern auftritt, aber uralt ist, nur im Pentateuche beiseite bleibt, um keine Ansatzstelle für heidnische Vorstellungen zu geben.

Unsere Religion hat weder die Aufhellung durch die Geschichte noch den Fortschritt der Naturwissenschaften zu fürchten. Die Schwärmer für den Fortschritt quand même streben geradeaus, aber eine geheime Kraft gibt ihrer Bahn die Form des Bogens, der sein Gesetz vom Zentrum aus empfängt: das Zentrum aber ist die Wahrheit. Sie kommt von dem, der gesagt hat: ‚Ich bin die Wahrheit und der Weg und das Leben.' In ihm, in ihr liegt unsere Stärke. Aber ihr kommt ein Bundesgenosse: es ist der Ernst der Zeit, der früher oder später einmal den Mächtigen der Erde wie den weltvergessenden Forschern die Frage zurufen wird: ‚Für wen arbeitest du? Für die niederwärts oder für die aufwärts führenden Mächte? Trägt dein Tun den Stempel des Eigenwillens und der Willkür oder dient es der Einordnung deiner und aller in einen großen, weihevollen Zusammenhang?' Der Ernst der Zeit wird die Frage, ob die Religion aus der Schule zu entfernen oder ob sie erst recht darin zu verfestigen sei, in ein ganz anderes Licht rücken und sie in ihrer ganzen folgenschweren Bedeutung erkennen lassen. Für uns ist sie keine Frage; wir setzen dem Kampfgeschrei: Hinaus mit ihr! den freudigen Ruf entgegen: Hinein, tief hinein die Religion in die Herzen der Jugend! Sie erhebe sich als Hochwarte über alle Anbauten und gebe weiten Blick, sinniges Schauen, freudiges Hoffen, Herzensfrieden!

## 3. Der religiöse Gehalt der antiken Götterlehre[1].

Die Stellung, welche das klassische Altertum seit Jahrhunderten in unserem Bildungserwerbe und Schulbetriebe einnimmt, hat es mit sich gebracht, daß auch unsere Sprache und Rede vielfache Spuren seiner Einwirkung zeigt, und so hat denn auch die antike Götterlehre zu unserem Sprach- und Spruchschatze manchen Beitrag gegeben. Die klassischen Gottheiten müssen es sich gefallen lassen, daß wir ihre Namen in der Alltagsrede in Ernst und Scherz verwenden, und der Vater und Herr der Olympier ist davon nicht ausgenommen. Wenn uns der

[1] Vortrag, gehalten am 20. März 1901 im Karlshause zu Aachen, gedruckt in der Kölnischen Volkszeitung vom 17. April 1901, Literarische Beilage Nr 16.

Regen einen Ausflug verdirbt, so verargen wir es dem Iupiter pluvius; wenn wir einen von der Tribüne donnernden Redner charakterisieren wollen, nennen wir ihn einen Iupiter tonans. Den noch vornehmeren griechischen Namen des Gottes wenden wir nach Schiller zum Ausdrucke der Verlegenheit an: ‚Was tun? spricht Zeus.' Die Erinnerung an Jovis Liebesabenteuer wirkt nach, wenn wir einen Lebemann jovial nennen, und zu ihm paßt eine junonische Schönheit. Das olympische Gesinde dieses Paares muß erst recht herhalten: Ganymed nennen wir den Kellner und Hebe das kredenzende Mädchen; nach der Götterbotin Iris nennen wir eine wechselnde Färbung Irisieren. Etwas respektvoller behandeln wir Jovis Tochter Minerva, die in voller Rüstung seinem Haupte entsprang, was wir auf Gedanken anwenden, die sich uns ohne langes Grübeln plötzlich einstellen. Nach ihrem griechischen Namen nennt man eine höhere Bildungsanstalt Athenäum; ähnlich gebrauchen wir das Wort Lyzeum, Apollon Lykeios zu Ehren, nach welchem das Lykeion in Athen benannt war. Von seinen Begleiterinnen, den Musen, hat das Museum den Namen. Die Statuen der Musen schmücken aber unsere Theater und Ballsäle, und einen Musensohn nennen wir den der Studien beflissenen Jüngling; Merkur und Mars sind geradezu zu Symbolen von Ständen geworden: am Kaufmannsladen prangt der Gott mit dem Schlangenstabe und den Flügelsohlen, und ein martialisches Ansehen muß dem Krieger Würde geben. Wie der Verkehrstand und der Wehrstand, erhält auch der Nährstand in Ceres und Bacchus seine mythologischen Vertreter; die Getreidepflanzen nennen wir Cerealien, üppige Gelage Bacchanalien. Haben wir deren Genüsse vor Augen, ohne uns ihrer erfreuen zu können, so leiden wir Tantalusqualen; bleibt unser Mühen unbelohnt, so ist es eine Sisyphusplage; täuscht uns unausgesetzt der Erfolg, so ist es eine Danaidenarbeit. Wir sind so mit der Unterwelt, dem Orkus, dem Hades, nicht minder vertraut als mit dem Olymp.

Was diese Popularisierung der antiken Göttergestalten bewirkt hat, ist die Schule, die Kunst, die Dichtung, zumal der Klassizismus der Goethe-Schillerschen Periode. Es gilt hier das Uhlandsche Distichon an die Götter des Altertums:

‚Sterbliche wandeltet ihr in Blumen, Götter von Hellas:
Ach, nun wurdet ihr selbst Blümchen des neuen Gedichts!'

Besonders Schiller liebt die mythologische Gestaltenfülle; in seinem Dithyrambus begrüßt er die den Dichter besuchenden Götter: ‚Kaum daß ich Bacchus, den lustigen, habe, kommt auch schon Amor, der lächelnde Knabe, Phöbus, der herrliche, stellet sich ein.' Im Eleusischen

Fest läßt er sie unter Ceres' Vortritt alle nahen: Zeus entzündet durch seinen Blitz das Opfer, Themis führt den Reigen, der Gott der Esse bildet den ersten Pflug, Minerva gründet die Mauern, der Meergott und Hermes-Merkur türmen den Wall, und die Götterkönigin stiftet den ersten Ehebund. Hier erscheinen die Götter als Personifikationen der kulturschaffenden Kräfte des Menschengeistes, in denen sich dieser im Grunde selber feiert. In Goethes Prometheus dagegen wird der Aufschwung zur Kultur der höheren Macht abgetrotzt; der menschenformende und feuerstehlende Titan spottet des Zeus mit seinem Wolkendunste und Blitzgeprassel.

Wir können es unsern Dichtern nicht verargen, wenn sie die mythologischen Vorstellungen frei spielend verwenden, denn antike Dichter sind ihnen darin vorangegangen. Bei Homer erschallt der Olymp vom Lachen, als der lahme Hephästos beim Mahle durch den Saal humpelt; das sprichwörtliche ‚homerische Gelächter' gilt einem Gotte! Wenig würdig ist auch die Kraftprobe, welche Zeus den Olympiern bei Homer vorschlägt: sie sollten nur allesamt, Götter und Göttinnen, eine goldene Kette ergreifen und ihn daran herabzuziehen versuchen; er werde sie insgesamt, und Erde und Meer dazu, emporschnellen, so daß alles in der Luft schwebt. Die Weisheitsgöttin Athene wird bei Homer denn doch zu sehr in menschliche Händel verwickelt, wenn sie ihrem Schützling Odysseus bei allen Gefahren souffliert, was er tun, und wie er sich herauslügen solle. Zur Prosa des Lebens zieht sie aber das Lob Ovids herab, wenn er sie preist, daß alle ihrer Weisung bedürfen, auch die Walker, die Färber, die Schuhmacher. Apollo, der weissagende Gott, läßt sich von Merkur betrügen; Horaz besingt es, wie dieser Apollos Rinder stiehlt — ist er ja auch der Gott der Diebe — und der Zürnende nach seinen Pfeilen greift, die jedoch der Meister der Taschenspielerei vorher aus dem Köcher wegpraktiziert hatte. Der Chor der Musen ist dem Komödiendichter Epicharm nicht zu erhaben, um ihn nicht bei dem Gelage gefräßiger Helden vorzuführen, denen er zu den Gesängen Leckerbissen als Geschenke darbringen muß. Dabei erscheinen sie aber immer noch dezenter als der Mänadenchor des Bacchus mit dem trunkenen Silen und die Mägde der Demeter, welche die schamlose Baubo oder Jambe zum Lachen bringt.

Die Schullektüre der Alten läßt uns so ihre Religion auch nur als den Tummelplatz der dichtenden Phantasie erscheinen, und die gangbaren Hilfsschriften tun so gut wie nichts, diese unwürdige Auffassung zu berichtigen. Der Berichtigung bedarf sie aber gar sehr, und die Alten selbst haben eine solche vorgenommen. Nicht alle Dichter schalten

so unfromm mit den mythischen Überlieferungen wie die Epiker und Komiker. Pindar, der Vertreter der edeln chorischen Lyrik, verurteilt solches Treiben mit den Worten: ‚Wundersagen viel und Mythen gibt es, die der Menschen Reden seitab von der Wahrheit führen und mit schillerndem Lügenschmucke täuschen. . . . Dem Menschen ist es Pflicht, über Gottheiten nur Würdiges zu sagen, dann ist seines Irrtums Schuld geringer.' Es war das Wort: ‚Viel lügen die Sänger' sprichwörtlich, und ein Erklärer bemerkt dazu: ‚Die alten Dichter sagten die Wahrheit, als aber die Wettkämpfe aufkamen, da griff man zu Erfindungen und Fabeleien, um die Zuhörer zu gewinnen.' Streng verurteilten die großen Denker Pythagoras und Plato das Mythenspiel der Dichter; Pythagoras verkündete den Seinen eine Vision, bei der er in der Unterwelt die Seele Homers an einem Baume hängend, von Schlangen umringelt gesehen habe, zur Strafe für seine Herabwürdigung der Götter; Plato stellt seine ideale Gemeinde unter den Schutz des delphischen Apollo, des reinen Lichtgottes, und verbannt alle Dichter daraus, die vom Kampfe, vom Neide, von der Sinnenlust der Götter geredet. So sprechen aber diese Weisen nicht als Philosophen, etwa um eine rationalistische Anschauung an Stelle der Überlieferung zu setzen, sondern ihr Urteil ist das von Theologen, Gotteslehrern, welche die Fälschungen des Glaubens der Väter durch das Treiben der Dichter abwehren. Als Theologen, und zwar als die beiden größten, feierte das griechische Altertum diese Männer.

Es ist uns ganz ungeläufig, von einer antiken Theologie zu sprechen, und doch besaßen die Alten eine solche, und die Gelehrten des 16. und 17. Jahrhunderts, die von der verflachenden Aufklärung noch unberührt waren, behandelten sie als ein eigenes Forschungsgebiet. Die Alten unterschieden drei Zweige der Theologie: die gesetzhafte oder Kultustheologie, deren Vertreter die Priester sind, die physische, die von der Physis, der Natur der Götter handelnde, mit der die Philosophen zu tun haben, und die mythische, in welcher die Dichter Fuß faßten. Was uns also als das Ganze erscheint, die Mythologie, ist nur ein Zweig des Stammes, und zwar der geringste, in welchem das Wesen der Götterlehre am wenigsten zum Ausdrucke kommt.

Es gab eine griechische wie eine römische Priesterwissenschaft, so gewiß es einen hochentwickelten Kultus, ein priesterliches Recht und eine religiöse Kunst bei beiden Völkern gab. Man hat neuerdings den Sakralaltertümern wieder mehr Aufmerksamkeit zugewendet, seit sich der Einblick in die Tempelbaukunst erweitert hat. An diesen Tempeln, deren Trümmer uns heute noch Ehrfurcht einflößen, hat nicht der

Schönheitssinn allein gebaut, sondern auch die Andacht, die Gottesfurcht, die Pietät, welche Urüberlieferungen bewahrte, die keineswegs ganz von Mythus und Poesie überwuchert waren. In der ältesten Zeit stand in der Cella, dem Allerheiligsten, ein riesiger steinerner Thronsessel, leer, denn der Gott wurde als unsichtbar darauf thronend gedacht. Auf dem ehrwürdigen Altare Apollos in Delos, dem ‚Altare der Frommen', wie er hieß, wurden nur unblutige Opfer, wie in der ältesten Zeit, dargebracht. Die großen Meister, welche die bewunderten Statuen der Götter schufen, legten Andacht in ihre Werke und machten sie zur Quelle der Andacht. Wenn die Schiffer um das attische Vorgebirge Sunion bogen und sie in der Ferne die eherne Riesenstatue der Pallas Promachos auf der Akropolis in der Sonne erglänzen sahen, ließen sie die Ruder sinken, und alle Hände erhoben sich zum Gebet. Was in ihr verehrt wurde, war die göttliche Vorsehung, führt sie ja den Namen Pronoia, die Vorsehung. Sie geht aus Zeus' Haupte hervor, von dem ein alter Hymnus singt: ‚Durch dein heiliges Haupt ist alles mühelos zu Tage gekommen, die Mutter Erde, die Göttin, und die hallenden Bergeshöhen und die Tiefe und alles, was der Himmel in sich faßt.' Die Ratschlüsse des Vaters aber verkündet Apollo, der durch die ekstatische Priesterin spricht. Das delphische Orakel gab nicht bloß Bescheide und Weisungen, sondern auch Belehrungen; so antwortete es auf die Frage: Was ist Gott? ‚Aus sich selber erstrahlend, ungeboren, körperlos und stofflos; von dem Glanze des Olympos, der die Weltkugel umgibt, kommt er, von dorther, woher ein schwacher Schein des Äthers erschimmert, um Sonne, Mond und Sterne zu erhellen.' Zeus der Vater, Athene und Apollo werden bei Gebeten und Eidschwüren oft zusammen genannt, und ein tiefsinniger Forscher, der englische Staatsmann Gladstone, wollte darin eine Ahnung der göttlichen Trinität erblicken.

Auch die Musen sind mit nichten frostige Personifikationen, sondern es werden göttliche Mächte in ihnen verehrt. ‚Sie singen', heißt es bei Hesiod, ‚aller Dinge Gesetz und rechte Art und sagen an, was ist, was sein wird und was vordem gewesen, mit der Stimme es kündend, und mühelos strömt ihnen der süße Klang vom Munde.' Sie singen also nicht vom Weltgesetz, sondern dieses selbst, das Weltgeschehen läuft in ihren Melodien ab, dieselbe Vorstellung, die wir in der pythagoreischen Lehre vom Sphärenklang, der Himmelsmusik, wiederfinden, von welcher der hl. Ambrosius sagte: ‚Sie ist uns Christen nicht fremdartig wegen ihrer Lieblichkeit; es gibt gewisse Geheimnisse der Natur, und derart ist dieses.' Die sinnvolle Andacht, welche den Musenkultus

geschaffen hat, wird von dem großen jüdischen Platoniker Philo der Vergleichung mit einer biblischen Intuition gewürdigt. Der griechische Mythus sagt, die Götter hätten nach dem Titanenkampfe, also der Bewältigung des Urstoffs durch die Schöpferkraft, Zeus gebeten, er möge eine Macht schaffen, welche diese Tat und die Schönheit der Weltordnung unausgesetzt in Tönen feiere, und er habe darauf die Musen ins Leben gerufen, die Töchter der Mnemosyne, der Erinnerung. Damit vergleicht Philo die Stelle im Buche Job (38, 6 7): ‚Wer hat den Eckstein der Erde eingesenkt, da mich die Morgensterne priesen allzumal und alle Kinder Gottes jauchzten?' Diese Kulte wurzeln in den Tiefen des religiösen Bewußtseins; und es klingen älteste Überlieferungen in ihnen nach, der Wiegengesang der Menschheit von dem Vater im Himmel und der Herrlichkeit seiner Werke.

Aber auch jene Gottheiten, welche wir mit dem Alltagsleben verflochten sehen: die Korn- und Weinspender, sind Gegenstand alter, echter, erhebender, ja erschütternder Kulte; es sind dies die Mysterien oder geheimen Weihekulte, in denen sich priesterliche Weisheit und volkstümliche Andacht verschmelzen. Nicht so, wie es sich die Philologen der Aufklärungsperiode, Joh. Heinr. Voß und andere, dachten, welche in den Geheimlehren neue Anweisungen zum rationellen Acker- und Weinbau sahen und das übrige als zugegebene Volksbelustigung, als Bauern- und Winzerscherze erklärten. Ein neuerer Forscher, Julius Braun, zeigt, obwohl in andern Punkten fehlgreifend, doch für den Ernst dieser Feste mehr Verständnis, wenn er in seinen ‚Historischen Landschaften' sagt: ‚Am Parnaß schwärmten die Frauen immer im dritten Jahre zur Zeit der längsten Nacht, also mitten in der Winterkälte auf den öden Höhen, droben bei der korykischen Grotte. Die Natur war zu dieser Zeit so unmild, daß die Gewänder brettsteif gefrieren konnten und alles in Gefahr kam, im Schneesturm unterzugehen. . . . Jenes Schwärmen stellt also nicht einen Ausbruch üppiger Lust, sondern einen schauerlichen Bußdienst vor; durch selbstauferlegte Buße, durch Teilnahme an des Gottes Leiden, dachte man den Strafen im Jenseits zuvorzukommen.' Dieser Gott, Bacchus oder Dionysos, hier Zagreus genannt, ist keineswegs ein ‚lustiger'; er hat Leid und Tod gekostet, die Titanen haben ihn zerrissen, als er ins Spiel vertieft war, aber Athene hat ‚das zuckende Herz' gerettet, und er ist durch Zeus zu neuem Leben erweckt worden; durch seinen Tod wurde er Herr der Unterwelt — denn ‚Hades und Dionysos ist derselbe', wie die Mysterienlehre lautete —, durch seine Segensspenden ist er Herr der Erdenwelt, und zuletzt zu Zeus in den Olymp entrückt, der Führer der Seelen, welche sich ihm

büßend und sich läuternd anschließen. An der Orakelstätte von Delphi wurde sein Grab verehrt; die Pythia ist selbst eine Mänade oder Thyiade, vertraut mit allen Geheimkulten der Heimat und des Morgenlandes; denn die Bacchen wußten sich gleichen Glaubens mit den Adonisanbetern Vorderasiens und den Osirisverehrern Ägyptens. Plutarch, ein Theolog der früheren Kaiserzeit, widmet seine Abhandlung über Isis und Osiris der delphischen Priesterin Thea und berührt dort diese Kultuszusammenhänge, wobei er sie anredet: ‚Wer ist mehr berufen, dies zu kennen, als du, o Thea, die Führerin des Thyiadenreigens in Delphi, von Vater und Mutter her in die Osirisweihen eingeführt?‘

Sowenig die Dionysien ein Winzerfest waren, so wenig wurden in den Eleusinien die Anfänge des Ackerbaues oder, wie Schiller meinte, der Kultur überhaupt gefeiert, sondern ebenfalls die Rettung der Menschenseele vor dem ewigen Untergange. Die Alten hatten sogar den Ausdruck ‚Seelenheil‘, *ψυχῆς σωτηρία*. die Mysteriengötter hießen die erlösenden, *λύσιοι θεοί*. In den Eleusinien war die Menschenseele der Mittelpunkt, und zwar als Persephone-Proserpina vorgestellt. Auf den himmlischen Paradiesesfeldern von Nysa hatte sie sich in das Blumenpflücken vertieft, als sie Aidoneus, der Gott der Erden- und Unterwelt, herniederzog in das Diesseits, und nachdem sie von dem Granatapfel gegessen, wich der Himmelshauch von ihr. Aber ihr Schutzgeist, als ihre Mutter Demeter-Ceres gedacht, eilte ihr nach, sie zu suchen, und ihre Ankunft auf der Erde wurde in dem Namen Eleusis, d. i. Ankunft, aufbehalten gedacht. In Eleusis spendete sie ihre Segensgaben, die Feldfrucht, die fromme Sitte und Ordnung des Lebens, und von ihrem Schmerze gerührt, sandte Zeus den Hermes herab, um Persephone zurückzuführen; nur ein Drittel des Jahres, d. i. des Weltjahres von 3000 Sonnenjahren, sollte die erlöste Seele der niedern Welt angehören, zwei Drittel in ihrer himmlischen Heimat weilen. Als Bild dafür galt das eingesenkte und sprossende Samenkorn, aber diese Naturssymbolik ist sehr untergeordnet, auch von modernen Erklärern weitaus überschätzt. Was die Mysterien gewährten, war, wie der Redner Isokrates sagt: ‚Fröhliche Hoffnung für des Lebens Ende und die ganze Ewigkeit‘, und wie Pindar singt: ‚Wer sie geschaut, der kennt des Lebens Ende und kennt dessen gottgeschickten Anfang.‘ Ein Schauen war aber mit der Feier verbunden, Bilder von Nacht und Graus und von Himmelsfreuden wurden dem Auge geboten; es wurde der Raub der Jungfrau, ihr Suchen durch die Mutter, ihre Rückkehr zum Olymp dem Blicke vorgeführt. Auf Sarkophagen finden wir oft den Anfang des Schauspiels, den Raub in Nysa, dargestellt, so unter anderem auf dem antiken

Steinsarge, in welchem hier in Aachen die Gebeine Karls d. Gr. geborgen wurden, nachdem sie 1165 Friedrich der Rotbart ausgehoben. In Eleusis stehen die Grundmauern des Telesterion, des Mysterienpalastes, noch; ein noch unvergänglicheres Denkmal aber haben sich diese Kulte in der vollkommensten Form der Poesie: dem Drama, der Tragödie, gesetzt. Die Urtragödie stellte das Irren und Leiden und die Wiedererhöhung der Mysteriengötter dar; aus der Andacht sog diese erhabene Dichtungsgattung ihre Nahrung, wie sie sich in christlicher Zeit noch einmal aus dem Gottesdienst erneuert hat: Aus der Darstellung der Passionsgeschichte entsprang unser Drama, das auch im Namen Mysterium an den Ursprung des antiken erinnert.

So kommen die Wein- und Korngötter ganz anders zu Ehren, wenn man tiefer in die Religion der Alten einblickt; aber auch die Götterboten Hermes und Iris treten in ein besseres Licht. Hermes ist auch ein Seelenführer, die Schlangen seines Stabes sind das Symbol der Lebenserneuerung, der Unsterblichkeit; er führt nicht bloß, wie es Homer darstellt, die Schatten in die Unterwelt, sondern auch die Seelen der Frommen in die elysischen Gefilde: ‚Er gibt und scheucht den Schlaf und nimmt von den Augen das Todessiegel', wie es bei Vergil heißt. Wir finden Hermen, die Brustbilder des Gottes, auf den Gräbern und an den Wegen, die den frommen Sinn überall an das Jenseits erinnern sollten. Er spendet aber auch dem Leben Segensgaben: Sein Stab ist auch die Wünschelrute, welche die Schätze der Erde erschließt. Die Göttin des Regenbogens, Iris, lernen wir als Seelenführerin bei Vergil kennen. Dido, die Königin von Karthago, von heißer Liebe zu Äneas entflammt, der sie doch auf der Götter Geheiß verlassen muß, gibt sich selbst den Tod, und ihre Seele würde darum in den Tartarus verstoßen werden müssen, aber Juno sendet erbarmend die Iris, sie zu erlösen; diese ‚mit den Safranschwingen im tauigen Lauf durch den Himmel gegen die Sonn' hinziehend den tausendfarbigen Bogen, flieget hinab und das Haupt ihr umschwebet sie'; sie schneidet das goldene Haar von dem Scheitel, die Wärme verfliegt, das Leben entschwebt in die Winde (Äneis 4, 693—705). Den Selbstmord nahmen die Alten keineswegs so leicht wie manche Modernen, weil in ihm der Mensch das ihm von der Gottheit beschiedene Leben eigenmächtig kürzt. Die Theologenschule der Orphiker lehrte: Wie die Herden Besitztum der Menschen sind, so sind die Menschen Besitztum der Götter und nicht befugt, sich ihren Herren zu entziehen, und Plato lehrt in ihrem Sinne: Der Weise, das ist der echte Myste, ist todesfreudig; aber wann er der Sinnenwelt entfliehen darf, steht bei Gott. Vergil schildert die Strafen

der Selbstmörder in der Unterwelt: ‚In Kummer hausen dort die Unseligen, die sich den Tod mit eigener Hand gegeben und, dem Tageslicht entfliehend, ihre Seelen weggeworfen. Jetzt möchten sie gern zur Oberwelt zurückkehren und Armut und Mühsal willig ertragen, aber es darf nicht sein; sie haften an der düstern Flut des trostlosen Pfuhles, und die Styx hält sie in neunfacher Windung zurück' (Äneis 6, 434—439).

Die Orphiker haben besonders die Mysterienlehre ausgestaltet, und an den Hymnen und Sprüchen, die von ihnen überliefert sind, können wir auch ersehen, wie die Theologie des Kultus in jene physische Theologie, die Lehre von der Natur der Götter überging. Wie die Seele — so lehrten sie — vom Himmel ist und aus der Erdenwelt dahin zurückkehren soll, so ist alles Irdische an den Himmel, alles Vielfache an die göttliche Einheit geknüpft. So war es vom Uranfange bestimmt und ist es von der Schöpfermacht ausgeführt worden. Der Uranfang wird als ‚die Mutter Nacht' gedacht, und ihren Wahrspruch holt der Schöpfergeist Zeus ein:

‚Heilige Nacht, o Mutter, du höchste, der Göttinnen sage,
Wie denn festige ich die Herrschaft über die Götter?
Wie soll als Eins mir das All und gesondert doch jedes bestehen?'

Der Bescheid der Nacht lautet:

‚Rings mit unendlichem Äther umfasse das All und versetze
In seine Mitte den Himmel, in ihn die gewaltige Erde,
Samt dem Meer und den Wundern des sternegeschmücketen Himmels,
Dann umspanne das alles mit unauflöslichen Banden,
Knüpf' an den Äther es an mit goldener Kette.'

Da erscheint die goldene Kette in ganz anderem Zusammenhange als bei dem homerischen Athletenkunststück; die Glieder der Kette sind offenbar die Gestirne, die Planetensphären, durch deren Kräfte ja das Altertum den Himmel auf die irdischen Dinge einwirkend dachte. Die erhabene Vorstellung der Orphiker ist aber ohne Frage die ältere, ursprüngliche, von Homer erst ins Spielende gezogen.

Aber das göttliche Schaffen wird auch noch geistiger als in diesem Bilde aufgefaßt, so als Rufen ins Dasein, wie in der Beschwörungsformel: ‚Beim Himmel beschwöre ich dich, dem weisen Werke des großen Gottes, bei der Stimme, die er beim Anbeginn erschallen ließ, als er die ganze Welt nach seinem Ratschlusse gründete', und noch übersinnlicher als ein bloßes Sehen: ‚In den Augen des Zeus, des Vaters, des Königs, wohnen die unsterblichen Götter und die sterblichen Menschen, wohnt, was da geworden ist, und was da künftig sein wird.' Das

erinnert an das Gottesauge, das schon auf ägyptischen Denkmälern vorkommt, aber auch an des hl. Augustinus Ausruf: ‚Wir sehen die Dinge, weil sie sind; aber sie sind, weil du, o Gott, sie siehst.‘ Es ist der Gedanke des vorbildenden Sehens, d. h. Denkens Gottes, der Ideenwelt in der göttlichen Weisheit, die der sinnlich-wirklichen vorausgeht. Hier sehen wir auch, wie diese physische Theologie der erhabensten philosophischen Doktrin des Altertums vorgearbeitet hat: der Lehre Platos, deren Brennpunkte sind: die der Überwelt entstammte und für sie bestimmte Seele und die übersinnliche, ewige Ideenwelt in Gott, an welcher die Seele erkennend Anteil hat, worin die Bürgschaft für ihre Unvergänglichkeit liegt.

So erhebt sich die Götterlehre der Alten zur Gotteslehre, und in zahlreichen Aussprüchen und Anrufungen erscheint die Vielheit der Götter in die göttliche Einheit zurückgezogen und aufgelöst. Ein orphischer Vers sagt: ‚Einer ist selber gezeugt, und dem Einen entsprossen ist alles‘, und ein anderer: ‚Der Eine ist Zeus, der Eine Hades, der Eine Helios, der Eine Dionysos.‘ Einen Ausspruch von Sophokles hat uns ein christlicher Berichterstatter, Klemens von Alexandrien, aufbehalten, der das herrlichste Bekenntnis des einen Gottes ist:

‚Nur Einer ist in Wahrheit, Einer nur ist Gott,
Der schuf den Himmel und das weite Erdenrund,
Des Meeres stolze Fluten und des Sturms Gewalt.
Jedoch wir Menschen, abgeirrt in unserm Sinn,
Gestalteten uns zum Trost auf unserm Leidensweg
Aus Steinen Götterbilder oder eherne,
Gebild' aus Gold gefertigt oder Elfenbein,
Und diesen Opfer oder leeres Festgepräng'
Darbringend, glauben gottgefällig wir zu sein.‘

Diese Verurteilung der Vielgötterei brachte aber den Dichter keineswegs in Gegensatz zur priesterlichen oder Volksreligion, vielmehr wurde er ‚der Fromme‘ beigenannt und erhielt nach seinem Tode ein Heroon, d. i. ein geweihtes Grabdenkmal. Darin liegt ein Beweis, daß im allgemeinen religiösen Bewußtsein ein monotheistisches Element fortlebte, unverdrängt von der Vielheit der Kulte.

So ist es denn ein reicher, religiöser Gehalt, der in der antiken Götterlehre eingeschlossen liegt, dessen Darlegung im ganzen Umfange ja hier nicht zu geben ist, und es kann nicht wundernehmen, daß man denselben sogar überschätzte, als zu Anfang des 19. Jahrhunderts diese Seite des antiken Lebens wieder in den Gesichtskreis der Forscher trat. Insbesondere schlug man die Mysterien als Vorläufer des Christen-

tums zu hoch an. Der geistvolle Schelling sagte: ‚Eleusis heißt nicht bloß Advent, sondern ist Advent‘, also jener Kult eine Hindeutung auf die Menschwerdung des Heilandes. Das heißt aber die Hierophanten zu Propheten erhöhen, den Ahnungen der Heidenwelt eine Heilserkenntnis zusprechen, deren sie entbehrten. Wohl spricht sich in jenen Kulten ein Erlösungsbedürfnis aus, aber doch nur ein unerleuchtetes. Die antiken Theologen nennen jene menschwerdenden, leidenden, tröstenden, seelenführenden Götter nicht eigentlich Götter, θεοί, sondern ‚große Dämonen‘, Genien, Schutzgeister, und lehren, daß sie, wie Plutarch sagt, ‚das Göttliche nicht ungemischt und rein enthalten, sondern mit der Natur der Seele und der Sinnlichkeit des Leibes versetzt, empfänglich für Lust und Schmerz‘. Es sind zahlreiche Anzeichen vorhanden, daß in ihnen Menschen, und zwar die zu Göttern gesteigerten Stammeltern des Menschengeschlechtes verehrt wurden; in den Mysterien von Samothrake führt ein Gott den Namen Adam; der ebenfalls dahin gehörige Name Kadmos bedeutet ‚uralt‘ und wird von den Rabbinen mit Adam verbunden: wahrscheinlich bedeutet Zagreus das gleiche; im Namen Dionysos steckt Nysa, ein Paradiesesname, in seinem Beinamen Merogenes ein anderer Paradiesesname: Meros, bei den Indern Meru. In den Kultusmythen der Mysterien wiederholt sich immer, daß der gefeierte Gott sich vergessen, vertieft, versehen, vergangen hat, also gefallen ist; in der Erzählung von Persephone hat sich selbst die Erinnerung an die verbotene Frucht erhalten. Das hehre, Gott ähnliche Bild der Stammeltern vor dem Falle und das getrübte der gefallenen schieben sich nun ineinander, die Heil und Erlösung suchende Seele klammert sich daran, rückwärtsblickend, nicht in die Zukunft gewendet, wohin die messianischen Weissagungen weisen würden. Die Heiden erwarteten ihr Heil von dem alten Adam, und darum setzt diesem gerade der Heidenapostel Paulus so nachdrücklich den neuen Adam, Christus, entgegen. Wohl mögen die Mysterien ungezählt viele zur Aufnahme des Christentums vorbereitet haben, aber das Rorate caeli desuper klingt nicht aus ihnen heraus.

Ebenso ist auch der monotheistische Zug monistisch getrübt. Der eine Gott, Schöpfer und Vater wird nicht festgehalten, sondern wandelt sich leicht in den Allgott, der in seiner Entfaltung zur Welt wird; er ist Licht, er ist das Leben der Natur; seine Verehrer schwingen sich nicht auf zu der Höhe der Psalmworte (35, 10): ‚Bei dir ist die Quelle des Lebens, und in deinem Lichte werden wir das Licht sehen.‘

Aber trotz dieser Mängel und Schatten ist es etwas Großes um den Glaubensdrang und das Gottsuchen der alten Heidenwelt, und sie kann den modernen Unglauben tief beschämen. Sie zeigt, daß

die Religion nicht aus armseligen Phantasiegebilden des ‚Abhängigkeitsgefühles' besteht, daß sie sich vielmehr von der Uroffenbarung her ein triebkräftiges Bewußtsein von Gott, von der Unsterblichkeit, von der Sünde, von der Erlösung bewahrt hat.

Es ist ein ernstes Wort, das Emanuel Geibel den modernen Heiden zuruft:

‚Daß ihr euch Heiden nennt, hör' ich euch sagen!
Doch jene sahn den Gott im Sturm der Meere,
Den Gott im Donner und im Sonnenwagen.
Ihr aber möchtet frech mit eh'rnem Speere
In Trümmer jedes Gottesbild zerschlagen —
So bleibt euch nichts denn als die ew'ge Leere!'

Freuen wir uns der Fülle und Kraft der Andacht, die uns auch in jenen Zeiten entgegentritt, und noch mehr des Lichtes, das wir besitzen, während es jenen versagt war. So können uns die in unsere Sprache eingesprengten mythologischen Namen Antrieb zu ernsterem Nachdenken geben. Aber besonders haben die Jugendlehrer Grund, bei der Lesung der alten Autoren erklärend und vielfach ergänzend, diese Seite des antiken Geisteslebens hervorzuheben, eingedenk des Apostelwortes (Apg 17, 26 f): ‚Gott hat das Menschengeschlecht gemacht, daß sie ihn suchen sollten, ob sie ihn etwa tasten und finden möchten, da er doch nicht fern von jedem aus uns ist, denn in ihm leben, weben und sind wir.'

## 4. Sternkundliches zur Autorenlektüre [1].

Nec frustra signorum obitus speculamur et ortus. (Verg.)

Die Erwähnung von Sternen und Sternbildern ist bei den alten Schriftstellern nicht selten, und insbesondere bezeichnen die Dichter die Jahreszeiten durch Bezugnahme auf deren Auf- und Untergänge. Im Unterrichte pflegt man aus solchen Stellen wenig zu machen; die Kommentare geben meist nur Parallelstellen, mit denen für sich allein noch nichts anzufangen ist, oder mythologische Erklärungen, manchmal aber auch ganz irrtümliche Notizen. Will der Lehrer etwas tiefer eindringen, so sieht er sich bald von Schwierigkeiten umgeben, aus welchen ihn ein astronomisches Handbuch keineswegs ohne weiteres herausführt. Gelingt ihm selbst der Seiltanz der Erklärung eines Orion devexus oder Arcturus cadens, so haftet dieselbe nicht bei den Schülern, und so bleibt ungehoben, was solche Stellen an Lehrgehalt in sich schließen.

[1] Aus ‚Lehrproben und Lehrgänge' 1886, Hft 8.

Dieser ist aber nicht gering zu achten. Es ist für die Weltanschauung der Alten charakteristisch, daß ihnen die Ereignisse am Sternenhimmel noch so vertraut sind, daß dieselben vom Dichter, der lebendige Anschauung braucht, verwendet werden können. Ihr Kalender hatte noch nicht die abstrakte Form des unsrigen, das Naturleben spielt noch allenthalben in denselben hinein: der Vogelsang, das Weben der Pflanzen, Meeressturm und -stille, der Wandel am Nachthimmel. Es ist reizvoll und bildend, den Eindruck der Natur auf lange dahingegangene Geschlechter zu beachten; ‚die Sonne Homers lächelt auch uns', und die Sterne, welche Odysseus heimgeleiteten, ziehen auch über unsern Häuptern hin. Der Unterricht trifft hier zugleich auf eine der Fugen, in denen sich historisches und naturkundliches Wissen berühren, und auf solche achtzugeben, ist ein didaktisches Gesetz, gegründet in der Aufgabe, daß alle Wissensmaterien in dem einen Gedankenkreise sich vereinigen sollen.

An dieser Stelle mögen nur die Auf- und Untergänge der Gestirne, wie sie in einigen gangbaren Stellen der alten Dichter vorkommen, besprochen werden. Andere sternkundliche Erörterungen, z. B. die an den Mythus von Phaethon bei Ovid anzuknüpfenden, haben geringere Schwierigkeiten; eine analytische Vorbesprechung mit Anziehung der Sternkarte und mit einigen eigenen Beobachtungen kann genügen, weil es sich dabei nur um die Lage der Sternbilder, nicht um ihre Bewegung handelt. Bei den Auf- und Untergängen dagegen ist eine sorgfältige Verarbeitung der Angaben der Textstellen, der Karte und der eigenen Anschauung erforderlich. Didaktisch ist diese Aufgabe der des geographischen Unterrichts verwandt, bei dem es ebenfalls auf die Verflechtung dreier Momente ankommt: der Beschreibung des geographischen Objekts, der analogen eigenen Anschauung des Schülers und der Verarbeitung des Raumgebildes, welches im Kartenbilde vorliegt.

Es empfiehlt sich, die vollständige Erklärung des Sachverhaltes nicht bei der ersten vorkommenden Stelle zu geben, vielmehr die ihr zu Grunde liegenden Vorstellungen zu verschiedener Zeit einzuführen und reifen zu lassen. Jede einschlägige Stelle wird zweckmäßig durch eine besonders geeignete Parallelstelle erweitert und eine oder die andere Tatsache daran angeknüpft und so der Erklärung einige Schritte entgegengeführt. Vorausgesetzt wird im folgenden, daß, etwa im Anschluß an die Lektüre des Phaethonmythus, die Bilder des Tierkreises behandelt wurden und auch die durch die Präzession der Tag- und Nachtgleichen verursachten Verschiebungen Erwähnung fanden, vermöge deren sich heute Tierkreissternbild und -zeichen nicht mehr decken, wie es im Altertum der Fall war, sondern der Widderpunkt heute in den Fischen usw. zu suchen ist.

Würde Hesiod noch auf unsern Schulen gelesen, so hätte man in dem Bauern- und Schifferkalender seiner ‚Werke und Tage' Vers 383—694 die beste Unterlage für die in Rede stehende Besprechung; da dies nicht der Fall, so müssen die Hauptstellen von Hesiod als Parallelen herangezogen werden. Von den Schulautoren bietet Homer die geeignetsten Stellen dar, und diese wollen wir hier ins Auge fassen, da die Anwendung auf das von andern Dichtern Dargebotene geringe Schwierigkeiten hat.

Keine Stelle gewährt einen geeigneteren Ausgangspunkt als die Beschreibung der Fahrt des Odysseus von Ogygia nach Scheria (Odyssee 5, 270—277):

‚Aber er gab seinem Boot kunstvoll mit dem Steuer die Richte,
Sitzend, es senkte kein Schlaf sich auf seine wachsamen Augen;
Nach den Plejaden er schaut' und Bootes' spätem Versinken
Und nach der Bärin, die auch den Wagen die Menschen benennen,
Die auf der nämlichen Stelle sich dreht, den Orion belauernd
Und die allein nicht taucht zum Bad in Okeanos' Fluten.
Sie bei der Fahrt durchs Meer zur linken Seite zu haben,
War das Gebot, das ihm gab Kalypso, die himmlische Göttin.'

In der analytischen Vorbesprechung wird man die auftretenden Sterne auf einer Sternkarte und womöglich am Himmel aufsuchen lassen. Unerläßlich sind drehbare Sternkarten mit Horizont in der Art der Eckhardtschen, Gießen, Emil Roth; eine neuere ist die von J. Mayer, Schaffhausen, Rothermal. Die Lage der in Betracht kommenden Sternbilder ist folgende: Vom Großen Bären gelangt man zum Kleinen Bären, indem man durch das Sternenpaar, welches dem Schwanze entfernter ist, eine Linie legt und himmelaufwärts verfolgt; man trifft dann auf den Polarstern, der im Kleinen Bären liegt. Beide Bären sind zirkumpolar, d. i. dem Pol so nahe, daß sie bei keiner Stellung unter den Horizont kommen; sie drehen sich ‚an der nämlichen Stelle', d. i. um sich selbst. Vom Großen Bären gelangt man zum Arkturus, indem man die Kurve der Schwanzsterne weitergeführt denkt, sie durchschneidet das Sternbild des Bootes und trifft auf den hellsten Stern desselben, den Arkturus. Noch weiter fortgeführt schneidet sie das langgestreckte Sternbild der Jungfrau, mit der hellstrahlenden Spica. Die Plejaden sind der Sternennebel im Sternbilde des Stieres auf der dem Großen Bären entgegengesetzten Seite des Himmels. Unter und hinter ihnen ist das Sternbild des Orion; durch die Gürtelsterne desselben geht der Himmelsäquator.

In der synthetischen Besprechung nach der Lektüre ist zunächst das ὀψὲ δύων zu erklären, über welches die Kommentare zum

Teil ganz verkehrte Dinge beibringen. Es heißt einfach: spät, d. i. in hohen Nachtstunden, mit einem andern Ausdrucke der Griechen: ἀκρονύχιος, zu Ende des Dunkels, untergehend. Dies trifft für die Sommernächte zu, und in einer Sommernacht schifft Odysseus, der sich ja die Zeit der Abfahrt wählen konnte. Es war eine der Nächte der von Ende Juni bis Mitte August reichenden Periode der Etesien, von welcher Hesiod sagt (Werke u. Tage 661—664):

‚Fünfzig Tage, nachdem sich die Sonne gewendet am Himmel,
Bis sich der Sommer zum Ende geneigt, die ermüdende Jahrzeit,
Ist für die Sterblichen Zeit zur Schiffahrt; weder ein Fahrzeug
Bricht dir zusammen, noch geht ein Mensch im Meere zu Grunde.‘

Stellen wir den Horizont der Sternkarte etwa auf Mitternacht eines Tages zu Anfang Juli ein, so zeigt sie den Bootes und in ihm den hellen Arkturus im WNW dem Untergang schon nahe, während die Plejaden im NO aufgehen; der Große Bär steht im NNW ziemlich tief; im Zenit stehen Schwan und Leier, der Orion ist nicht sichtbar. Damit wäre für die Erklärung der Stelle genug getan, allein der ὀψὲ Βοώτης verlangt weitere Besprechung: in der Mehrzahl der Dichterstellen, welche ihn nennen, wird damit nicht der windstille Sommer, sondern der stürmische Herbst bezeichnet. Wie ist das mit dem vorigen vereinbar?

Wer irgend dem Sternenhimmel Aufmerksamkeit zugewendet hat, kennt die eben beschriebene Konstellation sehr wohl: es ist die der Herbstabende, deren klare Luft ja besonders zum Betrachten der Sterne auffordert. Die Sternkarte bestätigt dies und zeigt zugleich, daß am Frühlingsmorgen und Wintermittag der Himmel dasselbe Ansehen bietet.

Die nämliche Konstellation also, welche in den Sommernächten den griechischen Schiffer erfreute, erschreckte und warnte ihn an den Herbstabenden. Der Arcturus cadens, d. i. der am Herbstabend früher und früher untergehende und darum bald ganz vom Nachthimmel verschwindende, ist das Signal der Herbststürme. So heißt das herbstliche Abendgestirn geradezu ‚Herbst‘: ἐξ ἦρος εἰς ἀρκτοῦρον (Sophokles, König Ödipus 1137) vom Lenze bis zum Herbst. Die Pleias orta, die abendlich Aufgehende, bezeichnet ebendasselbe: auctumnos Pleias orta facit.

Zur Einprägung dieser Tatsachen dient es, wenn man dieselben mit dem Jahreslauf der Sonne im Tierkreis in Verbindung bringt. Im Herbst steht die Sonne in der Nähe des Sternbildes der Jungfrau; dieses geht also am Abend unter, der ihr benachbarte, aber polwärts

davon stehende Bootes wird ihm somit in den nächsten Stunden nachfolgen. Die Plejaden im Stiere, also einem Sternbilde, in welchem die Sonne im Frühling steht, sind natürlich im Frühlinge Morgengestirn, gehen daher im Herbste abendlich, im Sommer nächtlich auf.

Denken wir als die zweite Stelle, bei welcher man auf diese Dinge zu sprechen kommt, die Beschreibung des Sternenhimmels auf Achilleus' Schilde, Ilias 18, 483—489:

‚Darauf nun schuf er die Erd' und das wogende Meer und den Himmel,
Auch den vollen Mond und die rastlos laufende Sonne;
Drauf auch alle Gestirne, die rings den Himmel umleuchten,
Drauf Plejad' und Hyad' und die große Kraft des Orion,
Auch die Bärin' usw. (wie oben S. 110).

Homer hat hier keine bestimmte Jahreszeit im Auge, der Nachthimmel aber, den der Orion schmückt, gehört dem Winter an. Stellen wir den Horizont der Sternkarte etwa auf Anfang Januar Mitternacht ein. Orion, der als das schönste Sternbild das Auge zuerst auf sich zieht, hat den Meridian passiert und steht in SSW; ihm, dem Jäger, folgen die beiden Hunde, der Kleine Hund mit dem Procyon und der Große Hund mit dem Sirius; letzterer Stern steht im Süden nahe dem Horizont. Vor dem Orion und höher steht der Stier mit den Plejaden und Hyaden, der Große Bär steht im Südost; seine Schwanzsterne zeigen auf den Arkturus, der eben aufgegangen ist. Im Norden erscheinen unvollständig Leier und Schwan.

Der griechische Schiffer fürchtete diesen Anblick nicht so sehr, da er jenem fast gleich war, den der Nachthimmel um die Wintersonnenwende bot, die Zeit der alkyonischen Tage, an denen der Sage nach der Eisvogel *(ἀλκυών)* brütete und die Stürme bannte, während die milden Ornithien wehten.

Auch diese Konstellation können wir ohne eine Nachtwache betrachten, denn ebenso sieht der Sternenhimmel in den ersten Abendstunden des März und in den Morgenstunden des Oktober aus. Zu beiden Zeiten hat er die Aufmerksamkeit der Alten beschäftigt. Der abendlich aufgehende Arktúrus ist das Zeichen des nahenden Frühlings. So heißt es bei Hesiod (Werke u. Tage 562—567):

‚Hat nun sechzig Tage, nachdem sich die Sonne gewendet,
Winterstage, beendiget Zeus, dann lässet der helle
Stern Arkturos dahinten Okeanos' heilige Fluten,
Scheinet zuerst voll Glanz und hebt sich am dämmernden Abend.
Nach ihm kommt früh klagend Pandions Tochter, die Schwalbe,
Wieder ans Licht für die Menschen, sobald sich der Frühling herannaht.'

Derselbe Stern gibt auch das Zeichen zur Weinlese, wenn er am Morgen aufgeht. V. 608—610:

‚Wenn der Orion nun und Sirius mitten am Himmel
Stehn, den Arktur anblickt die rosenfingrige Eos,
Perses, schneide und hol' jetzt sämtliche Trauben nach Hause.'

Rückt die Jahreszeit vor, so tritt die von dem Schiffer so gefürchtete Konstellation ein, welche die Herbststürme anzeigt, dem Landmann aber das Zeichen gibt, zum Pfluge zu greifen. V. 612—619:

‚Doch wenn jetzt
Sich Plejaden, Hyaden und auch die Gewalt des Orion
Neigen hinab, dann mußt du der Aussaat wieder gedenk sein.
Jetzt ist's Zeit. So wäre das Jahr für den Boden geordnet.
Falls dich aber Gelüsten befällt zur gefährlichen Seefahrt:
Wenn der Plejaden Gestirne der schrecklichen Macht des Orion
Rasch entfliehn und sinken hinab zum dunkelen Meere,
Dann von mancherlei Wind wild toben die Stürme.'

Der Anblick des Orion an einem Novembermorgen regte die Phantasie der Schiffer an, ihn zu einem tobenden Meeresriesen zu machen (Verg., Än. 10, 763), auf seine Verbindung mit den Herbststürmen beziehen sich die Bezeichnungen: tristis, infestus, nimbosus, aquosus, saevus Orion. Auch die Plejaden sind, wenn sie am herbstlichen Morgen untergehen, gefürchtet: aspera Plias, Pliadum nivosum sidus.

Der Sache nach könnte mit dem devexus oder pronus Orion und der occidens Plias auch der Frühling bezeichnet werden, wo am Abend die gleiche Konstellation erscheint und unsere Aufmerksamkeit sogar mehr erregt, als sie es an den Spätherbstmorgen tut. Allein dem die Nacht durchwachenden Schiffer macht der morgendliche Untergang jener Sternbilder mehr Eindruck, wie ja auch Odysseus' Blick den niedergehenden Bootes verfolgt. Verbindet man die an beiden Stellen angeknüpften Erörterungen, so wird verständlich, in welchem Sinne die Alten besonders mit des Arkturus und der Plejaden Auf- und Untergang den Jahreszeitenwechsel bezeichneten. Die Verse: Arcturus signum sum omnium acerrimum Vehemens sum exoriens, cum occido vehementior, heißen in ergänzender Übersetzung: ‚Ich bin das Sternbild des Arkturus, das wildeste aller; heftig bin ich, wenn ich im Frühjahre morgendlich aufgehe, und noch heftiger, wenn ich im Herbste abendlich untergehe.' Die Kalenderregeln: Vergiliarum (= Pliadum) exortu aestas incipit, occasu hiems, und: *ἀνατελλουσῶν Υάδων καὶ δυνουσῶν ὗει ὁ Ζεύς* bedeuten: ‚Wenn die Plejaden morgendlich aufgehen, beginnt der Sommer, wenn sie morgendlich untergehen, der Winter', und: ‚Gehen die Hyaden morgendlich auf und gehen sie morgendlich unter, so gibt der Himmel Frühlings- und Herbstregen.'

Ein Blick auf den Jahreslauf der Sonne im Tierkreise bestätigt dies; die Plejaden und Hyaden stehen im Sternbilde des Stieres, wo im Altertum die Sonne im April stand, in dessen Nähe sie in diesem Monate noch heute steht; sie gehen daher im Frühjahr der Sonne als Morgengestirn voraus, sobald die Sonne über sie hinausgegangen ist; im Herbste dagegen, wo die Sonne auf der entgegengesetzten Seite des Tierkreises steht, gehen sie mit Sonnenaufgang unter.

Nunmehr ist genug Material gesammelt, um einige Kunstausdrücke der alten Astronomen einzuführen. Sie nannten den Aufgang eines Gestirns vor Tagesanbruch den heliakischen Aufgang und den Untergang nach Sonnenuntergang den heliakischen Untergang, dagegen den Aufgang eines Gestirns bei Anbruch der Nacht den akronyktischen[1] oder chronischen Aufgang und den Untergang eines Gestirns zu dieser Tageszeit den akronyktischen oder chronischen Untergang. Ein dritter Auf- und Untergang war der kosmische; kosmisch geht ein Gestirn auf, in welchem die Sonne steht, das somit nicht sichtbar wird; kosmisch unter geht ein Gestirn, das der Sonne gegenübersteht, also morgens untergeht. Die bisher angezogenen Stellen lassen sich besprechen und durch Anschauung bestätigen, ohne daß man auf die Breitenunterschiede Rücksicht nimmt. Eine zweite Gruppe dagegen macht dies unerläßlich, indem uns unsere Sternkarte dabei im Stiche läßt. Derart sind die Stellen, welche den Sirius erwähnen, das Gestirn der Hundstage, eine Bezeichnung, die in den modernen Sprachen — man vgl. französisch canicule, italienisch canicola, englisch dog-days oder canicular-days — noch nicht ganz erstorben ist, also einen fortlebenden Rest astronomischer Bezeichnung von Jahreszeiten bildet.

Bei Homer kommen die folgenden Stellen in Betracht: Il. 12, 25. bis 31. V.:

‚Priamos aber der Greis ersah ihn zuerst mit den Augen,
Strahlenvoll wie der Stern, da er herflog durch das Gefilde,
Welcher im Herbst aufgeht und mit überstrahlender Klarheit
Scheint vor den vielen Gestirnen umher im nächtlichen Dunkel;
Welcher Orions Hund genannt wird unter den Menschen.
Hell zwar glänzt er hervor, doch zum schädlichen Zeichen geordnet,
Denn er bringt ausdörrende Glut den elenden Menschen.‘

Ferner Il. 5, 5, wo Athene den Diomedes Flammen sprühen macht:

‚Flammen ihm hieß auf Helm und Schilde sie mächtig umherglühn,
Ähnlich dem Glanzgestirne der Herbstnacht, welches am meisten
Klar den Himmel durchstrahlt, in Okeanos' Fluten gebadet.‘

[1] Daß in dem Worte akronyktisch ἀκρός den Anfang bezeichnet, während es in ἀκροκνέφαιος das Ende ausdrückt, ist anzumerken.

Eine Schilderung der Hundstage und ihrer Wirkungen gibt Hesiod in den ‚Werken und Tagen' 582 f; allein vorzuziehen ist jene im ‚Schilde des Herakles' V. 393—401 auftretende:

‚Wenn mit den bläulichen Flügeln die tönende Grill' auf dem grünen
Zweigwerk sitzet im Sommer und jetzo den Menschen zu singen
Anfängt, deren Getränk und Speise der blühende Tau ist,
Und nun läßt sie die Stimme erschallen von Morgen bis Abend
In der entsetzlichen Hitze, da Seirios brennet die Leiber,
Wenn sich jetzo die Kolben der Frucht an dem Hirse gestalten,
Welchen man jäet im Sommer, wenn sauere Trauben sich färben,
Die Dionysos dem Menschen zur Freud' und zum Leide gegeben —
Dies war die Stunde des Kampfs.'

Der Sirius, der hellste aller Fixsterne, steht im Sternbilde des Großen Hundes, auch Orionshund genannt. Das Sternbild gehört der Gruppe des Orion an. Wir kennen es aus den Winternächten und Frühlingsabenden. Die Bahn des Sirius ist bei uns eine kurze und seine Höhe über dem Horizont auch bei der Kulmination eine geringe. Die Alten reflektierten auf den heliakischen Aufgang des Sirius, welcher in unsern Breiten am 17. August erfolgt. Die Auffassung war, daß der strahlende Stern, der aufgehenden Sonne voranwandelnd, ihr Glut verleihe. Als Aufgangszeit des Sirius geben sie den 24. Juli an und rechnen die Hundstage bis zum 24. August. Unsere Sternkarte zeigt uns den Siriusaufgang am 24. Juli als um 6 Uhr morgens stattfindend, zu welcher Zeit der Stern noch vom Sonnenlichte überstrahlt wird, also unsichtbar bleibt. Es machen sich also die längeren Sommertage unserer Breiten geltend.

Ein anderes Gestirn, dessen Auf- und Untergang wir nicht verifizieren können, sind die Böcklein, *Ἔριφοι*, Haedi. Diese, im Sternbilde des Fuhrmanns polwärts vom Orion stehend, gehen nach den Alten Anfang Oktober auf, sind also das Anzeichen der Herbststürme.

Auf unserer Sternkarte würde man vergeblich den Auf- und Untergang der Böcklein zu verfolgen suchen, da dieselben für uns zirkumpolar sind und den Horizont gar nicht erreichen.

Die Anknüpfung dieser Erörterungen an Stellen aus Homer hat bei manchen Vorteilen doch den Nachteil, daß dieselben sich auf zu lange Zeit verteilen. Auch wenn man Vergilische Texte zur Anknüpfung wählte — die Georgika bieten sehr schätzbare Stellen — würde derselbe Übelstand eintreten[1].

[1] Im Vorbeigehen sei der Stelle Än. 2, 9 gedacht: suadentque cadentia sidera somnos. Bezeichnet werden damit die Stunden des Morgendämmerns; dafür aber wäre richtiger: pallentia sidera, denn am Morgen bleichen die Gestirne; untergehende Gestirne kann man in jedem Teil der Nacht sehen. Offenbar aber sind bestimmte Sternbilder, etwa der Bootes, gemeint, und ist der Sinn: ‚Die Gestirne, welche uns in der Nacht geleuchtet und jetzt untergehen, mahnen an den Schlaf.'

Am besten hat man alles in den Oden des Horaz beisammen. Wir finden

I 17, 17 die aestus Caniculae, ebenso
II 13, 9 die flagrantis atrox hora Caniculae,
I 28, 21 den Notus devexi rapidus comes Orionis und
III 1, 27 den saevus Arcturi cadentis impetus aut orientis Haedi.

Wählt man diese Stellen zum Ausgangspunkte, so bleibt es doch unerläßlich, die Homerischen heranzuziehen, und die Besprechung wird auch dann die von uns gewählte Anordnung nehmen können.

Mag man den einen oder den andern Autor oder mehrere zu Ausgangspunkten wählen, auf jeden Fall bedarf es einer Zusammenfassung der Ergebnisse. Jeder Materie ist im Unterrichte erst dann genug getan, wenn ihre verarbeiteten Momente zu einem *σύστημα* zusammengeführt sind. In unserem Falle gibt die Reihe der Tageszeiten das natürliche Schema dafür ab. Unter der Bezeichnung ‚Oriongruppe' sei verstanden: der Stier mit den Plejaden und Hyaden, der Fuhrmann mit den Böcklein, der Orion selbst, der Große Hund mit dem Sirius, der Kleine Hund, die Zwillinge, allesamt gelagert zwischen dem dritten und siebten Stundenkreise, also zu beiden Seiten des fünften. Unter der Bootesgruppe: Bootes, die Jungfrau, Krone, Herkules, Leier, Wage, Skorpion, gelagert zwischen dem vierzehnten und zwanzigsten Stundenkreise, also zu beiden Seiten des siebzehnten.

| | Abend | Mitternacht | Morgen | Mittag |
|---|---|---|---|---|
| **Frühling** | Bootesgruppe am Ostthimmel | Bootesgruppe kulminierend | Bootesgruppe am Westthimmel | Bootesgruppe unter dem Horizont |
| Schwalbenankunft | Oriongruppe am Westthimmel | Oriongruppe unter dem Horizont | Oriongruppe am Ostthimmel | Oriongruppe kulminierend, aber vor der Sonne, welche in ihr steht (Stier ꝛc.), nicht sichtbar |
| **Sommer** | Bootesgruppe kulminierend | Bootesgruppe am Westthimmel | Bootesgruppe unter dem Horizont | Bootesgruppe am Ostthimmel |
| Hundstage 24./6.—24./7. Etesien, *ὦρα* | Oriongruppe unter dem Horizont | Oriongruppe am Ostthimmel | Oriongruppe kulminierend | Oriongruppe am Westthimmel |
| **Herbst** | Bootesgruppe am Westthimmel Arcturus cadens | Bootesgruppe unter dem Horizont | Bootesgruppe am Ostthimmel | Bootesgruppe kulminierend, aber von der Sonne, die in ihr steht (Jungfrau ꝛc.), überstrahlt |
| Weinlese Pflügen Herbststürme *ἀρχτοῦρος* | Oriongruppe am Ostthimmel Pleias orta Vergiliarum ortus oriens Haedus | Oriongruppe kulminierend | Oriongruppe am Westthimmel devexus Orion Vergiliarum occasus | Oriongruppe unter dem Horizont |
| **Winter** | Bootesgruppe unter dem Horizont | Bootesgruppe am Ostthimmel | Bootesgruppe kulminierend | Bootesgruppe am Westthimmel |
| Alkyonische Tage 17. 12.—31. 12. Ornithien | Oriongruppe kulminierend | Oriongruppe am Westthimmel | Oriongruppe unter dem Horizont | Oriongruppe am Ostthimmel |

Diese Tabelle legt den Sachverhalt mit ausreichender Vollständigkeit dar und führt zugleich auf das Erfassen des die Tatsachen erklärenden Grundes, also auf das spekulative Moment des Gegenstandes. Der Anblick des Sternenhimmels ist zu verschiedenen Stunden der Nacht ein verschiedener. Der Grund liegt in der scheinbaren Umdrehung des Firmaments in 24 Stunden, welche auf die wahre Umdrehung der Erde um sich selbst in der gleichen Zeit zurückgeht. Aber auch die Jahreszeiten verändern den Anblick des Sternenhimmels; abgesehen von den Zirkumpolarsternen zeigt der Nachthimmel im Winter andere Sternbilder als im Sommer. Näher betrachtet gleicht der Sternenhimmel der Winternacht dem des Frühlingsabends und des Herbstmorgens, der Sternenhimmel der Frühlingsnacht dem des Sommerabends und des Wintermorgens, der Sternenhimmel der Sommernacht dem des Herbstabends und des Frühlingsmorgens, endlich der Sternenhimmel der Herbstnacht dem des Winterabends und dem des Sommermorgens. Der Grund dieser Erscheinung liegt in der scheinbaren rückschreitenden Bewegung der Sonne im Tierkreise, welche sich, der täglichen Umdrehung entgegengesetzt, in einem Jahre vollendet; sie geht ihrerseits zurück auf die analoge fortschreitende Bewegung der Erde um die Sonne. Die Sonne macht scheinbar einen täglichen Rückschritt um einen Grad und ist jeden Tag erst vier Zeitminuten später bei dem Sterne, bei welchem sie den Tag zuvor stand. So bleibt sie jede Woche 28 Zeitminuten, jeden Monat zwei Stunden, jedes Vierteljahr sechs Stunden zurück, oder was dasselbe ist: Es eilen ihr die Sterne um gleiche Zeit voraus. Darum entrückt uns die Sonne in jeder Jahreszeit andere und andere Sternbilder, indem sie dieselben, in ihrer Gegend stehend, überstrahlt, und wieder andere Sternbilder werden, den Sonnenstrahlen vorauseilend, uns sichtbar. Die Sterne der Winternacht ziehen am Sommertage über unsere Häupter, jene der Frühlingsnacht am Herbsttage, jene der Sommernacht am Wintertage, jene der Herbstnacht am Frühlingstage.

Das Abtreten von Gestirnen am Nachthimmel und das Wiederantreten derselben lenkte nun die Aufmerksamkeit der alten Völker auf sich, und sie konnten so die Jahreszeiten nach jenen Veränderungen am Himmel bezeichnen. Diese Bezeichnungen machen uns nicht bloß Schwierigkeiten, weil uns die zu Grunde liegenden Anschauungen minder geläufig sind, sondern sie werden noch dadurch erschwert, daß sie konventionell sind, z. B. bei dem untergehenden Arkturus nur an den Herbstabend, nicht, was ebensogut sein könnte, an den Frühlingsmorgen gedacht wird.

Ein Antrieb, noch genauer in den Gegenstand einzugehen, kann darin gefunden werden, daß die genauen Zeitangaben der Alten über die Auf- und Untergänge der Gestirne von den Angaben unserer Sternkarten abweichen, was uns auch bestimmte, es bei ungefähren Angaben bewenden zu lassen. Daß dies von dem Breitenunterschied und der Präzession herrührt, wurde schon bemerkt. Zur vollständigen Klarstellung dieser Abweichungen aber bedarf der Unterricht eines weiteren Lehrmittels: einer drehbaren Sternkarte mit dem Horizonte der Mittelmeerländer und mit jener Lage der Ekliptik, welche sie im Altertum hatte. Ein solches hat J. Gallenmüller geliefert: ‚Der Fixsternhimmel jetzt und zu Homers Zeiten, mit zwei Sternkarten', Stadtamhof 1885.

## 5. Über Lessings ‚Nathan der Weise'[1].

Wenn Anhänger verschiedener Religionen zusammentreffen, so geschieht es wohl, daß jeder für die Vortrefflichkeit seines Glaubens eintritt, und es kann Debatten und Streit geben, dann aber auch das friedliche Streben Platz greifen, neben der eigenen Religion den fremden ihren Wert und Geltungsbereich einzuräumen. Zu Kämpfen und Verträgen dieser Art war besonders Anlaß gegeben, als sich im Zeitalter der Kreuzzüge Christen und Mohammedaner auf dem noch vielfach von Juden bewohnten Boden des Heiligen Landes begegneten. Neben dem blutigen Kampfe zwischen den Kreuzrittern und Sarazenen war auch Raum für Disputationen, bei denen die Juden in gewissem Maße vermitteln konnten. Von den Juden stammt nun auch eine Art Formel, die den Streit der drei Religionen, natürlich unter Vortritt des Judentums, schlichten soll: Die Religionen werden dabei als Ringe gedacht, ein an sich schönes und vielsagendes Symbol: der in sich zurückkehrende Reif ist das Bild der Ewigkeit, der Ring ist das Zeichen des Gelöbnisses, der Siegelring das der Autorisation und der geheimen Mitteilung, aber insofern er viele Siegelabdrücke hervorbringt, auch das Symbol geistiger Kindschaft. Die Ringe nun, welche die drei Religionen bedeuten, läßt eine alte jüdische Parabel von Abraham herrühren, der sie seinen drei Frauen Sara, Hagar und Ketura als Zeichen des Bundes mit ihnen ansteckte. Der Ring der Sara ist die mosaische Religion, der der Hagar der Islam, der der Ketura das Christentum, welches dabei mit der letzten Stelle vorlieb nehmen muß, dessen An-

[1] Vortrag, gehalten beim pädagogisch-katechetischen Kursus in Salzburg am 23. November 1903 (abgedruckt in der Salzburger Kirchenzeitung 1903, Nr 91 u. 92).

hänger aber doch immerhin als geistiger Samen Abrahams und Erben seiner Offenbarungen angesehen werden.

Eine Parabel christlichen Ursprungs, die in der mittelalterlichen Geschichtensammlung Gesta Romanorum aufbehalten ist, bestimmt das Verhältnis der drei Religionen in folgender Weise. Ein reicher Ritter hatte drei Söhne und vermachte ihnen auf dem Todbette drei Ringe, zudem aber dem Ältesten seinen Grundbesitz und dem Zweiten seine Schätze, während der Dritte nur einen Ring erhielt, der aber kostbarer als die beiden andern und mit Wunderkräften ausgestattet war. Die beiden älteren Söhne nahmen nun auch für ihre Ringe den gleichen Wert in Anspruch, was der jüngste nicht zugab, und man einigte sich, die Kraft der Ringe zu erproben: man brachte Kranke und Leidende aller Art herbei, und der Ring des Jüngsten heilte sie, während die beiden andern wirkungslos blieben. In der Deutung der Erzählung (moralisatio) heißt es: ‚Jener Ritter ist unser Herr Jesus Christus, der drei Söhne hat: die Juden, die Sarazenen und die Christen; den Juden hat er das Gelobte Land gegeben, den Sarazenen die Schätze der Welt, den Christen als kostbaren Ring den Glauben, durch den sie die Leiden des Leibes und der Seele heilen können.'

Man wird dieser Parabel, welche die Andersgläubigen zu Brüdern der Christen und zu Inhabern göttlicher Gaben macht, Weitherzigkeit und Toleranz nicht absprechen können und kann es ihr zugut halten, wenn sie den ‚Siechen- und Seelentrost' dem christlichen Glauben vorbehält.

Ähnliche Erzählungen finden sich nun im Mittelalter mehrfach, und manchmal wird ihnen die Würze gegeben, daß die Entscheidung über den Wert der Religionen unter erschwerenden Umständen getroffen werden muß. Eine jüdisch-spanische Erzählung berichtet, daß König Pedro von Aragonien dem weisen Juden Ephraim Sanchus die Frage, ob das Judentum oder das Christentum die wahre Religion sei, vorgelegt habe. Der Befragte antwortete: ‚Unser Gott hat uns aus Ägypten in die Freiheit geführt, euer Gott hat euch die Herrschaft beschert, so haben wir beide Grund, zufrieden zu sein.' Der König wollte aber diese Entscheidung nicht gelten lassen, und der Jude erbat sich eine dreitägige Bedenkzeit. Nach ihrem Ablaufe trat er, scheinbar aufgeregt und verstört, vor den König und erzählte, vor einem Monat habe sein Nachbar, ein Juwelier, eine weite Reise angetreten und jedem seiner zwei Söhne einen kostbaren Stein zurückgelassen; heute morgen nun hätten die Brüder ihn, Ephraim, über den Wert und Unterschied der Kleinodien befragt und ihn auf seine Erklärung, sie sollten die Rückkehr des allein kompetenten Vaters abwarten, geschmäht und geschlagen.

Der König bemerkte, so schnödes Vorgehen verdiene Strafe, worauf der Jude: ‚Möge dein Ohr hören, was dein Mund spricht! Auch die Brüder Esau und Jakob haben jedweder einen Edelstein, doch willst du wissen, wem der bessere gehört, so schicke einen Boten zu dem großen Juwelier im Himmel droben, der allein den Unterschied kennt.‘ Mit solcher Antwort zufrieden, entließ der König den Juden geehrt und beschenkt.

Der Reiz dieser Erzählung liegt in der Klugheit, mit der der Jude der Entscheidung ausweicht, ohne dem eigenen und dem Glauben des Königs zu nahe zu treten. Das gleiche gilt von der in Boccaccios Decamerone vorkommenden, allerdings schwächeren Erzählung von Saladin und Melchisedek. Danach will der Sultan Saladin dem reichen Juden Melchisedek Geld ablisten, indem er ihn durch die Frage nach dem Werte der drei Religionen in Verlegenheit setzt. Dieser zieht sich durch eine Geschichte aus der Schlinge, wonach in einer Familie ein kostbarer Ring vorhanden war, den das Haupt derselben jedesmal dem liebsten seiner Söhne vermachte, womit die Übertragung der Würde verbunden war. Er kam nun an einen Vater von drei Söhnen, die er gleich liebte, und die er dadurch gleichzustellen suchte, daß er zwei Kopien des Ringes anfertigen ließ. Auf seinem Todbette gab er jedem der Söhne gesondert einen der Ringe. Jeder beanspruchte nun, das Haupt der Familie zu werden. Allein, da die Ringe ununterscheidbar waren, konnte der Streit nicht geschlichtet werden, wie der — um den rechten Glauben.

Gerade diese minder gehaltvolle Erzählung hat nun Lessing zum Mittelpunkte seines Dramas Nathan der Weise gemacht, mit den Abänderungen, daß der erste Ring ‚die geheime Kraft hatte, vor Gott und Menschen angenehm zu machen, wer ihn in dieser Zuversicht trug‘, und daß die drei Brüder ihren Streit vor einen Richter bringen, der dahin entscheidet, die Wirkung der Ringe müsse abgewartet werden und bis dahin jeder der geheimen Kraft des Ringes ‚mit Sanftmut, mit herzlicher Verträglichkeit, mit Wohltun, mit innigster Ergebenheit in Gott‘ zu Hilfe kommen sollte.

Lessings Absicht geht nun nicht bloß dahin, zu zeigen, wie klug sich der Jude aus der schwierigen Situation zu ziehen weiß, sondern er will uns über Religion und Religionen belehren und eine Lektion in der Toleranz geben, aber dafür kann er bei solchen, die Glauben besitzen und sich über dessen Wert klar geworden sind, keinen Dank ernten. Was er Glaube nennt, ist nicht Glaube. Er verlangt, die Anhänger jeder Religion sollen die ihrige ausüben, als ob sie die wahre wäre,

wovon sie sich doch keine Gewißheit verschaffen können. Alles ‚Tun als ob' — ist aber etwas moralisch sehr Bedenkliches, und eine Selbstsuggestion religiöser Lehren kann nur zur Heuchelei führen. Der Gläubige besitzt ein zu hohes Gut, als daß ihm der Gedanke erträglich wäre, dasselbe könnte unecht, ja wie es bei Lessing der Fall ist, gefälscht sein. Auch bei geringeren Gütern hat dieser Gedanke etwas den Genuß derselben Verleidendes. Denken wir, ein altes, wertvolles Gemälde wäre dreimal vorhanden, einmal echt und zweimal in täuschenden Kopien; die drei Besitzer würden, wenn sie es wüßten, ihres Schatzes nicht mehr froh sein, denn an ihrer Besitzesfreude würde der Wurm des Zweifels nagen.

Eine starke Zumutung ist es bei Lessing, die drei Religionen in Rücksicht ihrer Beglaubigung als gleich zu denken. Er will uns das durch den Hinweis auf die bei allen vorliegende Beglaubigung durch Überlieferung plausibel machen, aber diese Beglaubigung ist denn doch bei ihnen eine sehr verschiedene: beim Judentum eine feste für die vorchristliche Zeit, aber unvollständig, wenn es die Erfüllung der Weissagungen durch Christus abweist. Die Beglaubigung ist beim Christentum eine vollständige und doppelte durch das Alte und Neue Testament; beim Islam aber eine sehr schwache, indem dieser sich teils auf die unsichern Traditionen von der Religion Ismaels und Abrahams teils auf das Machwerk des Korans stützt.

Ganz energisch wird endlich jeder Christ die Meinung Lessings ablehnen müssen, daß sich die drei Religionen erst in ‚tausend, tausend Jahren' erproben können. Sie haben vielmehr ihre geschichtliche Probe durchgemacht und hatten dies schon zur Zeit der Kreuzzüge getan. Die schlichte Parabel der Gesta Romanorum deutet ganz richtig die Leistungen derselben an: Das Judentum hat den Boden bewahrt und gegen das Heidentum geschützt, auf dem das Christentum Fuß fassen sollte; der Islam hat ein kräftiges Volk zum Eroberer der reichsten Länder erzogen, dann aber versumpfen lassen; das Christentum hat nicht nur die edelsten Nationen teils regeneriert teils zivilisiert, sondern ihr Geistes- und Gemütsleben erweitert und vertieft, wie keine andere Religion. Hier hat der echte Ring den Mund aufgetan, was er in Lessings Erzählung eigentlich auch sollte, aber nicht darf, damit der weise Richter sprechen könne, dessen Weisheit doch nur matter Indifferentismus ist. So fehlt denn der Toleranzpredigt Lessings die rechte Unterlage; durch Zweifel am eigenen Glauben, durch das Verhüllen des Charakteristischen an ihm und durch das Nichtsehenwollen seiner Leistungen wird die Toleranz allzu teuer bezahlt.

Manche Verehrer Lessings wollten ihm auf Grund der Erzählung von den Ringen zusprechen, daß er das Christentum als die in der Zukunft sich bewährende Religion hinstelle, indem er ja den einen der drei Ringe als echt anerkenne. Das läßt sich jedoch nicht halten, wenn man den Blick auf das ganze Stück, das aus der Ringparabel hervorgewachsen ist, richtet. Hier erscheint das Christentum in verletzender, es wäre nicht zu viel gesagt, empörender Weise zurückgesetzt. Das Judentum ist durch den Helden des Stückes, den Weisen, vertreten, spielt also die Hauptrolle; der Islam durch die mit Liebe gezeichneten Figuren Saladins, seiner Schwester Sittah und des Derwisches Alhafi, der geheimnisvoll als der Allerweiseste gefeiert wird; das Christentum dagegen durch untergeordnete oder karikierte Gestalten. Daja ist die personifizierte beschränkte Frömmigkeit, der Klosterbruder die fromme Beschränktheit, der Tempelherr ein verwilderter Ordensmann, der bei seiner Liebelei keines einzigen seiner Gelübde gedenkt, der Patriarch endlich ein Zerrbild schlimmster Art. Wer noch einen Rest christlichen Bewußtseins hat, muß diese Herabwürdigung eines der ehrwürdigsten Hierarchen der Kirche als Beleidigung empfinden. Die Reihe der Oberhirten von Jerusalem beginnt mit Jakobus dem Jüngeren, Geschwisterkinde Jesu, der am 1. Mai 63 den Martertod starb; er ist der Verfasser des Briefes und genoß auch bei vielen Juden Achtung. Einer seiner Nachfolger war der hl. Cyrillus von Jerusalem, der Verfasser der berühmten Katechesen, ein gewaltiger Lehrer der christlichen Wahrheit, ein Kämpfer gegen die Ketzerei des Arius; sein Gedenktag ist der 18. März, der Tag, an dem er im Jahre 386 starb. Einer der durch die Kreuzfahrer eingesetzten lateinischen Patriarchen war Amalrich, ein Verehrer der heiligen Äbtissin Hildegard, Stifterin des Klosters auf dem Rupertsberge am Rhein; wir besitzen einen schönen Brief des Patriarchen an sie, worin er ihre Sehergabe preist. Seine Nachfolger vertrieb Saladin; der Lessingsche Patriarch ist in jedem Betracht ein nichtiges Phantasiegebilde.

Lessing mißt die Religion in höchst parteiischer Weise mit ungleichem Maße. Der Jude wird gefeiert, weil er sich eines verlassenen Christenkindes annimmt, aber daß die Pflegeorden Kranke ohne Unterschied des Glaubens aufnehmen, ja daß die Auferziehung verlassener Kinder eine Institution der christlichen Caritas ist, wird verschwiegen. Dem Patriarchen wird die Entrüstung über die Entfremdung eines Kindes von seinem Glauben vorgeworfen, aber daß auch die Kirche die Entfremdung jüdischer Kinder von dem Glauben ihrer Eltern untersagt, bleibt unerwähnt. In wessen Mund sollten denn auch derartige Verteidigungen

gelegt werden, da das Christentum ja keinen Anwalt in dem Stücke hat? Daß die Tempelherren es mit dem Waffenstillstande nicht genau genommen haben, wird tadelnd erwähnt, aber von der Existenz der Haschaschim oder Assassinen, der Professionsmörder, die buchstäblich lehrten, daß ‚Bubenstück vor Menschen nicht Bubenstück vor Gott ist', auch den Grundsatz hatten: ‚Nichts ist wahr, alles ist erlaubt' (neuerdings von Fr. Nietzsche erneuert), ist keine Rede. Der historische Saladin bediente sich ihrer zu Meuchelmorden, so zu der Tötung des Markgrafen von Tyrus, den in des Sultans Auftrag ein Assassine in Mönchskleidung ermordete. Sollte das Lessing gewußt haben, so kann man es nicht anders als eine Perfidie nennen, wenn er Schandtaten des historischen Saladin einem Oberhirten der Kirche andichtet; edel aber ist ein solches Andichten keinesfalls.

Die Parteilichkeit Lessings gegen das Christentum spricht sich auch in seiner Vorrede zum ‚Nathan' aus, wo er sagt, es seien Juden und Mohammedaner damals ‚die einzigen Gelehrten' gewesen; ‚der Nachteil, welchen geoffenbarte Religion dem menschlichen Geschlechte brachte, müsse zu keiner Zeit einem vernünftigen Manne auffallender gewesen sein als zu den Zeiten der Kreuzzüge.' — Die Geschichte straft diese Verleumdung des Christentums Lügen; man mag die Leistungen der Mohammedaner im 12. Jahrhundert noch so hoch anschlagen, die Christenheit hatte ihnen damals schon eigene zur Seite zu stellen und hat sie im folgenden Jahrhunderte, der Zeit eines hl. Thomas von Aquin und hl. Bonaventura, weit überholt, Männer, von denen gilt, daß die Wurzeln ihrer Kraft in der geoffenbarten Wahrheit lagen, von der aus sie das Gebiet der Vernunftwahrheit eroberten.

Man wird bei Lessing auch nur annähernde Unparteilichkeit nicht erwarten können, wenn man sich erinnert, daß der ‚Nathan' eine Kampfesschrift ist, die Fortsetzung seiner Streitschriften gegen den Hamburger Pastor Goeze und andere Theologen, welche seine Herausgabe der ‚Wolfenbüttler Fragmente' mißbilligt hatten.

Daß das Stück einen antichristlichen Charakter hat, zeigt der Jubel, mit dem es die Feinde unseres Glaubens begrüßten. David Strauß gerät vor Wonne fast ins Delirieren. Er nennt es ‚den Triumphgesang der Vernunft über den Wahn, des Lichts über die Finsternis' und den Patriarchen ‚den Fürsten der Finsternis'. Jeder solle, fordert er, aus dem Stücke immer neue Kraft zum Kampfe saugen und die Hoffnung, ‚daß die Menschheit, wenn auch langsam und unter Rückfällen, aus der Dämmerung dem Lichte, aus der Knechtschaft der Freiheit entgegenschreite, und es solle jeder mitwirken, den Anbruch

dieses Tages, das Kommen dieses Gottesreiches zu beschleunigen'. Hier greift der Haß des Atheisten gegen das Christentum zu christlichen Ausdrücken, unbekümmert darum, daß ein Gottesreich ohne Gott, Erleuchtung ohne Glauben barer Widersinn ist.

In den Jubelchor mischen sich nun auch jüdische Stimmen. Ein Herr Lehmann sagte vor 30 Jahren in seiner Schrift ‚Lessings Bedeutung für die Juden': ‚Das Hauptverdienst Lessings war, daß er die Macht des biblischen Christentums zunächst in Deutschland gebrochen hat', ein Wort, das leider für das protestantische Deutschland nur allzu zutreffend ist. Die Zeitschrift der ‚Israelit' tadelt, daß Lessing nicht ausdrücklich das Judentum als die höchste Stufe hingestellt habe; vortrefflich aber habe er im Klosterbruder und dessen frommer Beschränktheit das Christentum dargestellt. Ein Rabbiner sagte bei einer Feier Lessings, dieser habe den Juden das deutsche Vaterland geschenkt; man könnte zufügen: und dem deutschen Vaterlande die Juden.

Übrigens waren manche Zeitgenossen mit der Verherrlichung des Judentums im ‚Nathan' doch nicht ganz einverstanden. Kant betrachtete das Stück nur als Fortsetzung des älteren Lessingschen Lustspieles ‚Die Juden' und erklärte, er könne keinen Helden aus diesem Volke leiden. Goethe rügte, daß in dem Stücke ‚der Verstand allein spreche'; Schiller urteilte, die Schönheit des Stückes liege ‚im Räsonierenden'. Fast allgemein tadelten die Ästhetiker den lustspielartigen Schluß des Dramas; und allerdings spielt der verliebte Templer, dem seine Herzenskönigin als Fräulein Schwester vorgestellt wird, die er mit süßsaurer Miene zu umarmen hat, eine höchst komische Rolle. In Schillers ‚Braut von Messina' nimmt sich der Ritter in der gleichen Situation das Leben, wodurch wenigstens die Höhe des Dramas bewahrt wird. Der ganze Schluß des ‚Nathan' macht den Eindruck einer Demaskierung nach einer Mummerei. Man erwartet förmlich, daß der Jude den Kaftan, der Sultan den Jamerlonk, der Ritter den Mantel ablegen und alle das Schurzfell antun, Kelle und Hammer ergreifen und die ‚Loge zu den drei Ringen' konstituieren werden; mehr als vermummte Freimaurer waren sie ja von vornherein nicht. Neuere Literarhistoriker wagen bei dem Anwachsen der Antipathie gegen die Juden nicht mehr in Posaunentönen vom ‚Nathan' zu sprechen; ein erfreulicher Anfang zum Bessern, nur müßte das Gefühl: Wir sind denn doch keine Juden, zu der Gesinnung ausreifen: Wir sind Christen.

Es fehlte schon beim Erscheinen des Stückes nicht an Widerspruch gegen Lessings dramatische Streitschrift. Er hatte 1778 an seinen Bruder geschrieben: ‚Die Theologen aller geoffenbarten Religionen

werden innerlich darauf schimpfen; doch dawider sich öffentlich zu erklären, werden sie wohl bleiben lassen.' Man sieht, daß er auf den Terrorismus, den die Deisten, Aufklärer, Freidenker, Freimaurer damals ausübten, rechnet, allein er hatte sich getäuscht. Der wackere Fabeldichter Pfeffel antwortete dem sophistischen Dramatiker mit einer schlichten Fabel: Ein Knabe findet ein Goldstück, ein alter Jude erklärt es aus Neid für falsch, und der Knabe wirft es weg. Moral: ‚Ihr raubt dem Christen ein Gut, das euch nichts nützen kann, gelehrte Herren Fragmentenschreiber! O, werdet lieber Straßenräuber!' Eine derbe, aber verdiente Lektion! Sogar auf dem Boden, den er sich reserviert glaubte, dem Drama, folgte ihm ein mutiger Gegner, der Meininger Hofprediger Johann Georg Pfranger, der 1782 anonym ein Stück veröffentlichte, in welchem er für das zurückgesetzte Christentum eintritt: ‚Der Mönch vom Libanon' — so nannte er es — erlebte drei Auflagen, was doch zeigt, daß er ein Publikum fand. Das Drama stellt dar, wie Nathans Weisheit zunichte wird, als Saladin zum Sterben kommt; dieser kann aus jener und ebensowenig aus dem Koran Trost schöpfen, den ihm erst ein Mönch vom Libanon bringt, der auch Recha und den Tempelherrn für das Christentum gewinnt und selbst Nathans Freundschaft erobert. Schließlich stellt sich heraus, daß der Mönch der totgeglaubte Assad, Saladins Bruder, ist. Poetischen Wert hat das Drama nicht, aber solchen sprechen viele Kritiker auch dem ‚Nathan' ab; Pfrangers Verse sind, verglichen mit den scharfgeschliffenen Lessings, hölzern und steif, auch die Verteidigung des Christentums matter, als man wünschen möchte, und zu schonend gegen seine Angreifer; aber die Gesinnung ist edel, und manches ist gut gedacht und gesagt. Als ‚Nathan' den Saladin auf dem Krankenbette trösten will, weist ihn dieser mit den Worten ab:

‚O Nathan, für Menschen ... ist Glaube
Ein köstlich Ding! Am Grabe, Nathan, wo
Der Mensch so einsam irrt, wo keine Seele
Mit ihm empfinden kann, sich alles so
Verwandelt, zwischen Sein und Nichtsein sich
Der graue Abgrund öffnet, alles, was
Im Leben Wahrheit, Tat, Geschichte war,
Zur Lüge wird, wo der Vernunft, vertieft
Im weiten, öden Schacht, ihr letztes Fünkchen
Von Licht verlischt, ach, Nathan, Nathan, da
Ist Glaub' ein köstlich Ding!'

Von christlichen Dichtern hat über den ‚Nathan' besonders streng Friedrich Schlegel geurteilt; er nennt ihn ‚das eigenste, eigensinnigste

und sonderbarste von allen Produkten Lessings, nichts als die Fortsetzung des elften Antigoeze, das Lehrbuch des höheren Zynismus'. Die Zyniker waren jene Afterphilosophen des Altertums, die es für das Zeichen des Starkgeistes hielten, sich über die allgemeinen Ansichten und Sitten hinwegzusetzen; was Schlegel mit ‚höherem Zynismus' meint, wäre somit: geflissentliche religiöse Verwilderung.

Ein protestantischer, aber gläubiger Literarhistoriker, Wolfgang Menzel, nennt den Grundgedanken skandalös und findet es frevelhaft, daß Lessing dem Heiland ein willkürlich gemachtes Ideal in dem ‚preziös frisierten' Nathan entgegensetzt. —

Die Verteidiger des Stückes geben zu, daß es den Indifferentismus fördere, aber betonen, daß es dafür die Toleranz einschärfe. Nun ist die Toleranz, die Duldsamkeit gegen die Meinung anderer, ohne Frage eine schöne Sache und die Intoleranz etwas Tadelnswertes; allein es gibt eine echte und unechte Toleranz, welch letztere der Deckmantel für die schlimmste Intoleranz werden kann. So ist es nicht bloß in der Religion, und gerade auf andern Gebieten läßt sich dieses Verhältnis noch anschaulicher machen.

Denken wir uns einen Musikliebhaber, der ausschließlich für Wagner schwärmt, keine andern Meister gelten läßt und ihre Werke am liebsten verbannen möchte; ein solcher ist intolerant. Neben ihm stehe aber ein warmer Wagnerverehrer, der doch auch zugibt, daß Mozart und Haydn, Bach und Beethoven Großes geschaffen und auf Studium und Fortleben Anspruch haben. Er hält an sich mit seiner Vorliebe und verbietet sich, sie gegen das von andern Hochgehaltene zu kehren: er ist ein toleranter Wagnerfreund. Gilt dies aber auch von einem völlig Unmusikalischen, der erklärt, ihm sei alles recht: Wagner und Bach und tutti quanti? Er hat es leicht, tolerant zu sein, jede Richtung zuzulassen, weil ihm an der ganzen Musik nichts liegt. Das ist Toleranz, die nichts kostet, und verglichen mit der vorher charakterisierten, unechte, musikalischer Indifferentismus. Aber dieser Unmusikalische kann noch einen Schritt weiter gehen und sagen: Alle die Maëstri sind gleich viel wert, nämlich gar nichts; es lohnt nicht, damit Zeit zu verlieren; die sollen alle einpacken, und man soll Konzertsäle und Konservatorien schließen; habe ich kein Teil daran, so soll niemand daran teilhaben. Das wäre nun musikalische Intoleranz von weit schlimmerer Art als jene erste, auf einseitigem Interesse beruhende.

Übertragen wir dies auf das religiöse Gebiet und sehen zu, wo Lessing seine Stelle hat, so werden wir ihm echte Toleranz nicht zu-

schreiben können, weil er kein Verständnis und keinen Eifer für eine der drei Religionen hat, den er durch Duldsamkeit im Zaume zu halten hätte. Seine Geistesrichtung ist vielmehr die unechte Toleranz, der Deckmantel für die schlimmste Intoleranz. *Bei ihm ist die Religion um so besser, je weniger sie Religion ist*; von da ist nur noch ein Schritt zu der Erklärung: Es soll gar keine Religion sein.

Daß aber Lessing ein Gegner der Religion überhaupt und zumal des Christentums war, ergeben die angeführten Äußerungen über die Tendenz des ‚Nathan' zur Genüge. Wenn er anderwärts versichert, er habe die den Glauben bekämpfenden Wolfenbüttler Manuskripte nur herausgegeben, damit sie widerlegt werden und das Christentum neue Bestätigung erhalte, so ist das Heuchelei, nicht seine wahre Gesinnung. Dieser gibt er in einem Briefe an Moses Mendelssohn vom 9. Januar 1771 Ausdruck, wo er ihn auffordert, gegen den Züricher Theologen Lavater zu schreiben, und zwar ‚mit aller möglichen Freiheit, mit allem nur ersinnlichen Nachdrucke'. ‚Sie allein', fährt er fort, ‚dürfen und können so sprechen und schreiben und sind daher unendlich glücklicher als andere ehrliche Leute, die den *Umsturz des abscheulichsten Gebäudes* von Unsinn nicht anders als unter dem *Vorwande*, es neu zu unterbauen, befördern können.' Also der Jude wird beglückwünscht, daß er rücksichtslos gegen das Christentum vorgehen kann; seine Nachfolger, die jüdischen Zeitungsschreiber, sind Lessings Aufforderung getreulich nachgekommen. Sehr eigentümlich nimmt sich aber das ‚ehrlich' in diesem Zusammenhange aus. So ist es nicht zu viel gesagt, wenn wir Lessing mit dem Musikfeinde zusammenstellen, der aller Tonkunst den Garaus machen möchte; weil er glaubenslos ist, soll es jeder sein. —

*Unser Vergleich der Religion mit den Richtungen der Tonkunst* ist nun aber noch lehrreicher, wenn man auf die *Unterschiede* beider achtet. Diese sind größer als die Ähnlichkeit: Die Mannigfaltigkeit von Kunstrichtungen ist ein Reichtum, nur eine davon gelten zu lassen, bedeutet Verarmung, Verschrumpfung des Kunstsinnes; dagegen rührt die Mehrheit der Religionen von der menschlichen Beschränktheit her. *Die Religion ist die Ausstattung des Menschengeschlechtes mit übernatürlichen, spirituellen Gütern und ist ihrem Wesen nach eine*, aber zu einer Mehrheit auseinandergegangen, weil diese Güter nicht überall die rechte Hut fanden, sondern mit fremden Elementen verschmolzen. So geschah es in der alten Heidenwelt, wo sich die Urreligion in unabsehbar viele nationale und lokale Kulte zersplitterte, denen allein die mosaische Religion als die befugte

Bewahrerin der Glaubensgüter gegenüberstand. Sie schloß die vordeutenden Hinweise auf Christum in sich. Der Apostel Paulus sagt: ‚In der Wolke und dem Meere wurden unsere Väter getauft, sie wurden geistlich gespeist und tranken aus dem Felsen, der Christus ist' (1 Kor 10, 2 f).

Sie hat in der christlichen Religion ihre Vollendung gefunden, und diese öffnet sich der ganzen Menschheit. In der Kirche haben die dem Menschengeschlechte bestimmten übernatürlichen Güter ihren angemessenen Träger gefunden. Das Christentum ist die Vollreligion, zu der sich die andern wie Anläufe, Nebenschößlinge, Halbheiten verhalten. Ihre Anhänger wird der Christ seinem wahren Glauben zuzuführen wünschen und dafür beten und wirken, aber darum nicht den ihrigen untergraben wollen. Denn die treue Hingabe an eine unvollkommene Religion steht höher als die halbe und laxe Zugehörigkeit zur vollkommenen; ein gläubiger Jude und Moslem ist gottgefälliger als ein halb- oder ungläubiger Namenschrist.

Das Gleichnis von den Ringen, von dem wir ausgingen und mit dem wir schließen wollen, hat dann die Fassung: Der echte Ring mit dem wundertätigen Steine, dem Siechen- und Seelentrost, ist das Christentum; bevor die Fülle der Zeiten gekommen, war der Ring dem Volke des Alten Testamentes als schlichter Goldreif anvertraut; etwas von dem Golde, aus dem er besteht, ist in allen Religionen, in den heidnischen wie im Islam, sie haben nicht imitierte Ringe, sondern solche von legiertem Metall mit unedeln Zusätzen. Die unedeln Stoffe daraus auszuschmelzen, wird dem Feuer der Missionäre und der sie fördernden, mit ihnen betenden Christenheit dereinst gelingen, denn es wird sein ein Hirt und eine Herde, ein Ring, der alle umschließt.

## 6. Über Goethes ‚Götz von Berlichingen'[1].

Das große Werk, an welches unsere Klassiker ihre Kräfte setzten: der deutschen Nation eine ihrer würdige Dichtung zu geben, wurde durch den Geist der Zeit, in welche die Anfänge jenes Unternehmens fielen, wenig begünstigt. Das 18. Jahrhundert ist die Periode des Zopfstiles, der platten Verständigkeit, des Rationalismus, des Sonderwesens, der des geschichtlichen wie sozialen Sinnes entbehrenden Aufklärung. Klopstock war von der richtigen Anschauung und Gesinnung geleitet, wenn er es unternahm, vor allem in seinen Zeitgenossen wieder große Interessen wachzurufen, den dürren Sandboden mit Gewässern zu tränken, die ihre Quellen in der Höhe haben. Er griff auch nicht fehl,

[1] Zuerst erschienen in den ‚Lehrproben und Lehrgängen' (1893) Hft 34.

wenn er in Christentum, Altertum und Vaterland die geistigen Güter erblickte, von denen die Erneuerung und Erhöhung des Lebens wie der Dichtung ausgehen müsse. Aber auch mit dem kühnsten Aufschwunge vermag der einzelne seine Zeit nicht zu überfliegen, und so bleibt Klopstock hinter seinen Zielen in mehr als einem Betracht zurück. In seinem ‚Messias' schaltet er mit dem größten aller geschichtlichen Stoffe vielfach mit der ungeschichtlichen Willkür seiner Zeit; er ist von seiner Mission als Messiasverkünder in einer Weise eingenommen, die gegen die Demut eines Otfrid und eines Heliandsängers unerquicklich absticht. Seine Nachahmung der Alten kommt über die steife Nachbildung ihrer Formen nicht weit hinaus. Seine Begeisterung für die vaterländische Vorzeit wirft sich auf die Anfänge der deutschen Geschichte, denen er durch Herbeiziehung von Keltischem und Nordischem mühsam Körper zu geben, kaum eine Seele einzuhauchen vermag. Es befremdet uns heute, daß der edle Patriot so weit zurückgehen zu müssen glaubte, um die hehre Größe deutschen Wesens zu finden, da ihn ja schon seine Vaterstadt Quedlinburg mit ihren geschichtlichen Erinnerungen, vorab mit dem Grabdenkmale Heinrichs I. auf lebensvollere Vertreter desselben hinweisen konnte, als es die Schatten der altgermanischen Fürsten sind, die er in seinen Hermann-Dramen beschwört. Aber er stand hier unter dem Banne seiner Zeit, die das Mittelalter nicht bloß zu würdigen unfähig war, sondern geradezu verabscheute. Es galt als eine Periode des Winterschlafs der Geschichte, in der ein dumpfer Druck die Geister niederhielt und die Sitten in tiefste Roheit versunken waren; Hierarchie, Mönchswesen, Scholastik, Rittertum, Kreuzzüge galten als Verirrungen der Menschheit; für die Denkmäler der mittelalterlichen Kunst hatte man nur die Bezeichnung ‚gotische Fratzen'. Als Klopstock auf einer Reise Nürnberg berührte, dessen Baudenkmäler heute von weither Bewunderer herbeiziehen, schrieb er an einen Freund, die Stadt biete gar nichts Bemerkenswertes dar.

Für jene Generation mußte das Mittelalter geradezu wieder entdeckt werden. Klopstock war es versagt, dabei mitzuwirken, aber Justus Möser, Herder und Goethe haben die engenden Schranken zu durchbrechen begonnen und damit auch das Bindeglied zwischen Deutschtum und Christentum, welches jenem entging, wenigstens ans Licht gezogen, wenngleich es erst die Romantiker als Bindeglied würdigten.

Goethes ‚Götz' ist ein Vorstoß bei dieser Entdeckungsreise, und es ist die lehrreichste Weise, ihn von diesem Gesichtspunkte zu betrachten, der auch dem Unterrichte zugänglich und zu empfehlen ist, da er eine wertvolle Verknüpfung von Literatur- und Weltgeschichte herstellt. Dem

jungen Goethe fiel in Straßburg die Selbstbiographie Götzens zufällig in die Hände; daß sie aber für ihn der Keim einer Dichtung wurde, dankt er und danken wir einem Aufsatze Justus Mösers, der 1770 unter dem Titel ‚Über das Faustrecht' in den ‚Osnabrücker Intelligenzblättern' erschienen und nachmals 1774 mit dem veränderten Titel ‚Der hohe Styl der Kunst unter den Deutschen' in den ‚Patriotischen Phantasieen' (Bd I, St. 54, S. 317—323) abgedruckt worden ist. Der Aufsatz beginnt mit den Worten: ‚Die Zeiten des Faustrechts in Deutschland scheinen mir allemal diejenigen gewesen zu sein, worin unsere Nation das größte Gefühl der Ehre, die mehrste körperliche Tugend und eigene Nationalgröße gezeiget hat.' Weiter heißt es: ‚Unsere Nation sollte billig diese Periode studieren und das Genie und den Geist kennen lernen, welcher nicht in Stein und Marmor, sondern am Menschen selbst arbeitete und sowohl seine Empfindungen als seine Stärke auf eine Art veredelte, wovon wir uns jetzt kaum Begriffe machen können.' Möser wirft der neueren Kriegsverfassung vor, daß sie ‚der persönlichen Tapferkeit keinen Raum lasse', und ‚alle individuelle Mannigfaltigkeit und Vollkommenheit, welche doch einzig und allein eine Nation groß machen kann, unterdrücke'. In den letzten Worten tritt hervor, was der Aufklärungsperiode jene Ausläufer des Mittelalters annehmbar erscheinen ließ: die individuelle Mannigfaltigkeit und Vollkommenheit. Den Stark- und Freigeistern war der trotzige Ritter, dem seine Burg seine Welt war, einigermaßen verständlich. Man bewunderte den Unabhängigkeitssinn desselben und nahm an seiner Roheit so wenig Anstoß, daß man in ihm vielmehr ein geistiges Kunstwerk veredelter Menschheit erblickte. Wenn der ehrenfeste, wohlbestallte Justiziarius von Osnabrück den Unfug des entarteten Mittelalters so phantasievoll verklären konnte, wie viel weiter mußte der jugendliche Dichter gehen, dem jene Zeit, in der Persönlichkeit Götzens verkörpert, vor die Augen trat!

Die Quelle, aus der er schöpfte, jene von dem Ritter selbst im Alter verfaßte Lebensbeschreibung, enthält Züge, die dem Helden wohl das Herz des Lesers gewinnen können. So sei die Beschreibung des Krankenlagers zu Landshut nach dem Verluste der rechten Hand angeführt:

‚Unnd von der zeyt an, am Sontag nach Sanct Jacobs Tage, da bin ich zu Landshutt gelegen biß umb Faßnacht; was ich die zeyt für schmerzen erlitten habe, das kann ein ieder wol erachten, unnd war das mein bitt zu Gott, die ich thett, wenn ich in seiner Göttlichen gnad were, so sollt er im Namen Gottes mit mir hinfahren, ich were doch verderbt zu einem kriegsmann; doch fiel mir ein knecht ein, von dem ich ettwan

von meinem Vatter seligen und altten knechten, so Pfaltzgrauisch unnd hohenloisch gewesen, gehoret hett, welcher der Kochle geheißen, unnd hertzog Georgens von Bayern feind war, der hett auch nit mehr als ein hand gehabt, und eben so bald ein ding im Feld gegen Feinden außrichten künden, alß ein anderer; der lage mir im sinn, das ich Gott aber anrufft und gedacht, wann ich schon zwölff hend hett, unnd seiner Göttlichen gnad hülff mir nit wol wölte, so were es doch alles umbsunst, unnd vermeint derhalben, wann ich doch nit mehr denn ein wenig behulff hette, es were gleich ein eissene hand, oder wie es wer, so wollt ich dennoch mitt Gottes hilff im feld irgend noch als gutt sein, als sunst ein heilloser mensch; ich bin auch seithero mit desselbigen Köchleins Sönen geritten, die Redlich unnd berümbte knecht gewesen. Unnd nachdem ich nun schier Sechtzig jar mit einer Faust krieg unnd hendel gehabt, So kan ich warlich nicht anderst befinden unnd sagen, dann das der Allmechtig Ewig Barmherzig Gott wunderbarlich mit großen gnaden, bey und mitt mir, in allen meinen kriegen, Vheden und geuehrlichkeiten gewesen.‘[1]

Hier ist charakteristisch, daß der Knecht und der Herzog gewissermaßen als streitende Parteien einander gegenübergestellt werden; ebenso daß Götz mit voller Unbefangenheit seine Raufhändel dem göttlichen Schutze unterstellt denkt.

Treuherzig klingt es auch, wenn er, um die Seinen vor Unbilden zu bewahren, mit Widerstreben der Hauptmann der aufständischen Bauern wird: ‚damit nicht mein Weib unnd Kinder unnd andere vom Adel dadurch beschedigt würden unnd thatt es mit traurigen, betrübtem und bekümmertem herzen, denn ich ließ mich nicht gern erwürgen, wie sie denn Newlich vielen frummen vom Adel zu Weinsperg gethan hatten, unnd ich hoffte noch immer, ich wollt ettwas gutts erlangt haben unnd zog also deß andern tags mit trawrigem hertzen zu inen in das lager unnd wunscht mir viellmals, das ich darfür im aller bösten thurm läg, der in der Turckey were, oder uff Erdrich, es were, wo es wölt und gieng mir wie Gott wollt, wie mir gleich Gott wider aushülffe.‘[2] Wir wissen aber aus den seitdem bekannt gewordenen Urkunden, daß Götz mit den Bauern mehr sympathisierte, als er zugeben möchte, und daß er als ihr Führer manches Räuberstück mit größter Genugtuung ausführte. So ritt er in das Benediktinerkloster Amorbach ein und ließ dem Abte und dem Konvent erklären, ‚sie kämen in der Absicht,

[1] O. Schönguth, Leben, Fehden und Handlungen des Ritters Götz von Berlichingen durch ihn selbst beschrieben², Heilbronn 1859.

[2] Ebd. 56.

als christliche Brüder eine Reformation zu machen; darum sollten die Konventualen alle Barschaft an Geld, alles Silberwerk und Kleinodien, dazu was sie vermöchten, bei Verlierung Leibs und Lebens ihnen anzeigen und gutwillig übergeben, dagegen werde man sie lebenslänglich versehen und versorgen'. Ohne die Antwort abzuwarten, drang ‚der helle, lichte, christliche Haufe' in das Kloster ein, plünderte alle Zellen und Kammern, raubte dem Abte selbst seine Kleidung und steckte ihn in einen leinenen Kittel. So ward er vor Götz geführt, der ihn mit der eisernen Hand an die Brust stieß und ihm den einzigen Becher, den er gerettet, abforderte: ‚Lieber Abt, Ihr habt lang aus silbernen Bechern getrunken, trinket auch wohl eine Zeit aus Krausen.' Götz raubte eine Anzahl kirchlicher Geräte und Insignien, darunter eine Inful mit Edelsteinen, von der die Klagschrift sagt: ‚Solche Infula ist aber von Junckher Götzen Frawen zurdrennet und ganz zurgeleget worden, nit mehr tuglich zu tragen.' Von den übrigen 16 Anführern erhielt jeder einen Silberkelch und 50 Gulden für sein Fähnlein. Später, als er sich von der Teilnahme an dem Bauernaufstand rein zu waschen suchte, machte Götz für die ganze Plünderung die Bauern allein verantwortlich; er habe bloß seiner Frau, die eben eines Kindes genesen und seinetwegen in schwerer Anfechtung gewesen, eine kleine Freude machen wollen, ihr deshalb durch zwei Bauern einiges Silberzeug kaufen lassen, sei aber dabei von den Bauern schändlich betrogen worden[1].

So weist das Bild des Ritters mit der Eisenhand doch auch entstellende Züge auf: Raufluft, Unbotmäßigkeit, Gewalttätigkeit, welche des Vergewaltigten noch spottet, Unverläßlichkeit, doppelten Abfall, erst von der Obrigkeit, dann von den Rebellen. Die Kritik Baumgartners von Götzens Charakter trifft das Richtige, wenn er sagt; ‚Ein tragischer Held war es nicht, der Goethe in diesem Buche entgegentrat, ein Ritter, ja, mit dem Kostüm des Rittertums angetan, auch mit einigen ritterlichen Zügen, aber vom Beruf des Rittertums abgefallen, in guten Tagen ein Wegelagerer, in bösen Tagen das Haupt eines Bauernaufstandes, am Ende seines Lebens einlenkend auf etwas ritterlichere Bahnen, bemüht, sein nicht recht sauberes Verhältnis zur Revolution weißzuwaschen. Er hat mehr von einem Fuchs oder Wolf (das war auch sein Wappen) als von einem Löwen. Seine Lebensphilosophie läuft auf den Reiterspruch hinaus: Hilf dir selbst, so hilft dir Gott!

[1] So nach den Urkunden, die der Ausgabe der Götzschen Biographie von Friedrich Wolfgang Götz v. Berlichingen-Rossach (Leipzig 1863, Brockhaus) beigegeben sind. Vgl. daselbst 308 f 333 f 435 f.

Im Glück voll Humor, im Mißgeschick voll Galgenhumor. Um die großen religiösen, politischen, geistigen, sozialen Interessen seines Vaterlandes kümmerte er sich durchaus nicht. Sein Königreich ist Hornberg, seine Religion die eiserne Faust.'[1]

Gerade die letzteren Züge rückten die Gestalt dem Verständnisse des 18. Jahrhunderts nahe, und sie sind auch für Goethe der Fußpunkt der Charakteristik. Wir dürfen bei ihm keine Idealisierung seines Helden in dem Sinne erwarten, daß er ihn etwa dem Vorbilde eines echten Ritters annäherte, d. i. eines hingebenden, todesfreudigen Kämpfers für den Glauben und die Ehre; vielmehr sind es moderne Zutaten, durch die er die Härten seiner historischen Vorlage mildert. Hätte er jenen Weg eingeschlagen, so brauchte er nach echt ritterlichen Männern nicht weit zu suchen, da ihm die Berlichingen selbst deren genug boten. Nicht weniger als neun Berlichingen, Zeitgenossen Goethes, zeichneten sich als kaiserliche Offiziere im Siebenjährigen Kriege aus. Johann Friedrich von B.-Rossach-Jagsthausen gewann schon als junger Mann Ruhm bei dem Überfall von Cremona (1702), kämpfte mit Ehren bei Hohenfriedberg (1745), wurde dort gefangen, erhielt aber von dem siegreichen Könige die Erlaubnis, zur Wiederherstellung seiner Gesundheit nach Wiesbaden zu gehen, ‚jedoch', wie es in der Erledigung des Gesuches hieß, ‚mit dem Bedinge, daß derselbe noch auf ein paar Tage anher nach Potsdam zu Mir komme und Mir die Surprise von Cremona erzähle'. Johann Friedrich Alexander von B.-Schrozberg-Jagsthausen überrumpelte mit den Dragonern des Regiments Prinz Eugen 1759 Berlin, ein ehrenvolleres Reiterstück, als die des alten Götz gewesen. Aber auch im 16. Jahrhundert gab es Berlichingen, deren ritterlicher Schild fleckenlos war. Von Götzens Brüdern war der älteste, Kilian, Ritter des Deutschherrnordens und starb als Komtur in Minnerstadt 1539. Der zweite Bruder Philipp diente in Ehren dem Herzog Ulrich von Württemberg. Der dritte Bruder Hans Wolf war bei Götzens Fehden beteiligt und wurde gleich diesem in die Acht getan, kehrte aber früher zur Ordnung zurück als Götz; Hans Wolfens Sohn, Philipp, war Priester und Kantor des Stiftes Kamburg und verlebte seine letzten Tage in der Cistercienserabtei Schöntal, an deren Stiftung im 12. Jahrhundert die Berlichingen mitgewirkt hatten. Drei Söhne des vierten Bruders Hans fochten unter Kaiser Karl V. und starben den Heldentod.

[1] A. Baumgartner, Goethe, sein Leben und seine Werke I, Freiburg 1888, 71 (2. Aufl. 1911). Vgl. ebd. die Nachweisung weiterer Hilfsmittel.

Das Rittertum im engeren Sinne repräsentieren Engelhard von Berlichingen und Wolfram von Bebenburg, der mütterlicherseits von den Berlichingen abstammte. Wolfram nahm auf den Ruf des hl. Bernhard von Clairvaux das Kreuz und zog mit Kaiser Konrad ins Heilige Land. Für glückliche Rückkehr gelobte er, ein Kloster zu gründen, und führte heimgekehrt das Gelübde aus. Die Bestätigungsurkunde stellte ihm Kaiser Friedrich Rotbart 1156 aus, als dieser seiner Braut Beatrix von Burgund nach Würzburg entgegenreiste. Mönche von Maulbronn wurden gewonnen und zuerst die Bergkapelle Maria-Neusaß, dann aber endgültig ein im Besitze der Berlichingen befindliches Tal zur Stätte der Gründung ausersehen. Sie erhielt den Namen Monasterium B. M. V. de speciosa valle, zu deutsch: Marienkloster zu Schöntal. Die Mönche lebten nach der Regel von Cisterz, welche durch den hl. Bernhard weite Verbreitung gefunden hatte. Engelhard von Berlichingen überließ dem Kloster bereitwillig den Grund und Boden, nur bedang er sich aus, daß der Kreuzgang des Klosters für immerwährende Zeiten das Erbbegräbnis der Familie von Berlichingen werde. Wolfram trat als der geringste der Laienbrüder in das von ihm gestiftete Kloster. Eine bescheidene Bildsäule in der Kirche bewahrt sein Andenken. In dieser nachmals gefürsteten Abtei ist nun auch Götz von Berlichingen bestattet. Obgleich er sich Luther zugewandt hatte, wollte er doch bei seinen Ahnen ruhen. Als Goethe sein Drama schrieb, wohnten und beteten die Cistercienser von Schöntal noch am Grabe der ritterlichen Berlichingen, deren 21 im Kreuzgange schlummern; erst 1802 wurde die Abtei aufgehoben.

Von all diesen Daten, die der pietätsvolle Friedrich Wolfgang Götz von Berlichingen in den Zugaben seiner Ausgabe von Götzens Selbstbiographie gesammelt hat, konnte Goethe nur das wenigste wissen; was er etwa wußte, konnte er nicht verwenden, wenn sein Drama die Zeitgenossen mit sich reißen sollte. Der historische Götz starb, zurückgekehrt auf die Bahn der Ehre, frei auf seiner Väter Schloß, hinterließ seine ansehnlichen Güter zweien Söhnen und fünf Enkeln, versöhnt mit Kaiser, Klerus und Adel, und wurde von Mönchen bestattet. Goethe läßt ihn im Gärtchen des Gefängnisses, als Opfer der niedergeworfenen Freiheit, als Opfer einer pfäffischen Intrige, als den letzten deutschen Ritter und den letzten seines Stammes dahinscheiden. Götz ist stolz darauf, daß ihn ‚die Fürsten hassen und die Bedrängten sich zu ihm wenden'; die Wege jener scheuen den Tag, auf den seinen ist ‚Licht und Recht'. Er tröstet sich, wenn ihn nur die Freiheit überlebt und er im Geiste die Enkel glücklich sieht: ‚Es wäre', meint er, ‚ein Leben, wenn man

seine Haut für die allgemeine Glückseligkeit dran setzte' — eine Wendung, in der das moderne Pfropfreis mit dem alten Stamme nicht zusammenpassen will. Die Treue gegen den Kaiser führt Götz wohl im Munde, aber was er dem Kaiser schuldig sei, behält er sich selbst zu ermessen vor; die kaiserlichen Räte nennt er ein ‚gesudeltes Konterfei' des Ebenbildes des Kaisers. Er hält den Kaiser für unvermögend, Abhilfe der Mißstände zu schaffen: ‚Kaiser und Reich hätten unsere Not nicht in ihrem Kopfkissen gefühlt.' Den Namen eines Rebellen lehnt er ab: ‚Habe gegen Ihre Kaiserliche Majestät nichts verbrochen, und das Reich geht mich nichts an.' Für alles Unheil werden die Fürsten, zumal die geistlichen, verantwortlich gemacht, deren Herrschsucht und Habgier die Schwächeren bedrohe; doch werden auch andere Friedensstörer genannt, und Götz tut den aus seinem Munde überraschenden Ausspruch: ‚Wollte Gott, es gäbe keine unruhigen Köpfe in ganz Deutschland!'

So erhält der Charakter Götzens eine Legierung mit Freiheitsideen, wie sie, aus den Rousseauschen Schriften stammend, damals die Köpfe überflutet hatten; an Stelle des Gesetzes tritt die ‚allgemeine Glückseligkeit', ein Wolkengebilde, das jeder nach seinem Sinne gestalten darf; von der Zukunft, in der sie allein maßgebend sein soll, wird die Abstellung aller Mängel der Gesellschaft, die Beglückung aller Völker erwartet. In dem Phantom des sozialistischen Zukunftsstaates wiederholt sich heute dieselbe Träumerei, gleich nichtig und gleich gefährlich. Durch Anmischung solcher Gesinnungen wird die Gestalt des Helden nur scheinbar idealisiert, in Wahrheit aber verflüchtigt, und der historische Götz steht trotz all seiner Ausschreitungen sittlich höher als der Goethesche, da in jenem die großen Ideale des Rittertums noch nachwirken, welche bei diesem durch die Wahngebilde einer der Revolution entgegentreibenden Zeit ersetzt werden. Bei jenem ist das eigenmächtige Treiben nur ein Auswuchs, bei diesem wird es zu der Gesinnung gestempelt, welche die Gesellschaft retten, durch Entbindung der ungeordneten Kräfte eine kraftvolle Ordnung herstellen soll.

So ist, was Goethe im ‚Götz' vom Mittelalter wiederbelebte, nicht viel mehr als Außenwerk, dem er ein fremdartiges Inneres aus Eigenem zugibt; Hintergrund und Kostüm gehören dem Mittelalter an, Gehalt und Gesinnung dem 18. Jahrhundert. Und doch darf nicht unterschätzt werden, was Goethes ‚Götz' für die Erweiterung der Kenntnis der deutschen Vergangenheit leistete. Die ‚Frankfurter gelehrten Anzeigen' vom Jahre 1773, S. 553, sagten in der Rezension des Stückes, bisher habe man die deutsche Sitte immer in den Hermannswäldern

gesucht, hier aber seien wir auf echt deutschem Boden. — An ‚Götz' schließen sich zahlreiche Ritterdramen und -geschichten an, die, wenn auch von geringem Werte und noch geringerem Verständnisse des idealen Kerns des Rittertums, doch wieder manche Lebensformen der vergessenen und vielgeschmähten christlich-germanischen Vorzeit vor Augen stellten. Walter Scott, der in dieser Richtung das Beste leistete, begann seine Schriftstellerei mit einer Übersetzung des Goetheschen ‚Götz'. Im Verein mit den Herderschen ‚Stimmen der Völker', den Bürgerschen und so manchen Goetheschen Balladen bewirkte so die Götzliteratur doch eine dankenswerte Erweiterung des Gesichtskreises nach seiten der Periode, die das Anfangsalter der neueren Völker bildet und deren Vernachlässigung gut zu machen eine der Aufgaben der deutschen Literatur bildete und noch bildet.

Der jugendliche Goethe hat aber diese Aufgabe noch in einer andern Richtung gefördert, wobei er tiefer in die Sache eindrang als im ‚Götz'; er hat in dem Aufsatze ‚Von deutscher Baukunst' 1773 seinen Zeitgenossen die Erhabenheit der gotischen Baukunst vor Augen gestellt. Als er nach Straßburg ging, hatte man ihm das Münster so geschildert, daß er ein ‚mißgeformtes, krausborstiges Ungeheuer' erwartete, ein Urteil, wie es eben die Kunstlehre des Zopfstils mit sich brachte. ‚Unter der Rubrik: Gotisch', sagt Goethe, ‚häufte ich alle synonymischen Mißverständnisse, die mir von Unbestimmtem, Ungeordnetem, Unnatürlichem, Zusammengestoppeltem, Aufgeflicktem, Überladenem jemals durch den Kopf gegangen waren. Nicht gescheiter als ein Volk, das die ganze fremde Welt barbarisch nennt, hieß alles gotisch, was nicht in mein System paßte, von dem gedrechselten, bunten Puppen- und Bilderwerk an, womit unsere bürgerlichen Edelleute ihre Häuser schmücken, bis zu den ernsten Resten der älteren deutschen Baukunst, über die ich, auf Anlaß einiger abenteuerlichen Schnörkel, in den allgemeinen Gesang einstimmte: Ganz von Zierat erdrückt.' Er hat dem Eindrucke, der diese kleinlichen Vorurteile mit eins über den Haufen warf, in fast dithyrambischen Ergüssen Worte gegeben: ein ganzer, großer Eindruck füllte seine Seele, der aus tausend harmonierenden Einzelheiten bestand und der ihn an das erinnerte, was man von den Freuden des Himmels sagt; er genoß eine himmlisch-irdische Freude, ‚den Riesengeist unserer älteren Brüder in ihren Werken zu genießen'; er letzte immer von neuem sein ermattetes Auge durch forschendes Schauen, mit freundlicher Ruhe, wenn in der Abenddämmerung die unzähligen Teile zu ganzen Massen schmolzen und diese, einfach und groß, vor der Seele standen. ‚Wie frisch leuchtet mir das Münster auch im Morgenglanz entgegen',

heißt es, ‚wie froh konnte ich ihm meine Arme entgegenstrecken, schauen die großen harmonischen Massen, zu unzählig kleinen Teilen belebt: wie in Werken der ewigen Natur, bis aufs geringste Zäserchen, alles Gestalt und alles zweckend zum Ganzen; wie das festgegründete, ungeheure Gebäude sich leicht in die Luft hebt, wie durchbrochen alles und doch für die Ewigkeit.'

Der Dichter tut tiefere Blicke in die christliche Kunst als in das Rittertum, das demselben Boden wie jene entsprossen ist. Das sinnliche Auge geht dem geistigen voran und gewährt ihm Hilfe; der Geist, der die Steinmassen beseelt, ist dem Dichter verständlicher als jener, der die germanische Kraft mit der christlichen Innerlichkeit paarte. Und doch versperrt ihm der Zeitgeist auch hier den Weg zu dem vollen Verständnisse. Wie er die ritterlichen Züge seines Helden nicht als Nachglanz des echten Rittertums begreift, sondern lediglich als erwachsen aus dessen individueller Anlage, so faßt er das großartige Bauwerk nicht als Erzeugnis der christlichen Andacht, sondern als gelungenen Wurf des Genies Erwins von Steinbach. Die Seele dieses Meisters erzeugt ‚den Babelgedanken' des Münsters; sein Genius gab es ihm ein, die ungeheure Mauer zu vermannigfaltigen, ‚daß sie aufsteige gleich einem hocherhabenen, weitverbreiteten Baume Gottes, der mit tausend Ästen, Millionen Zweigen und Blättern wie Sand am Meere ringsum der Gegend verkünde die Herrlichkeit des Herrn, seines Meisters', d. i. des Baumeisters. In einer Verherrlichung des Genies läuft der ganze Dithyrambus aus. ‚Hier steht sein Werk, tretet hin und erkennt das tiefste Gefühl von Wahrheit und Schönheit der Verhältnisse, wirkend aus starker, rauher, deutscher Seele, auf dem eingeschränkten düstern Pfaffenschauplatz des medii aevi.' Also auch Erwin durchbrach die beengenden Fesseln seiner Zeit, ein Götz unter den Architekten, ein Rousseau der Baukunst! Der Kultus des Genies läßt Goethe verkennen, daß der christliche Meister nichts war ohne den Glauben, ohne die überlieferte Symbolik, ohne die Traditionen seines gottverherrlichenden Gewerkes, ohne die Tausende, deren Mitwirkung und Beiträge das Gotteshaus zur Schöpfung einer großen Gemeinschaft machten. So vermag der hochbegabte Jüngling die individualistischen Vorstellungen seiner Zeit nicht einmal angesichts eines Werkes abzulegen, von dem jeder Stein predigt, was der Zusammenschluß im Glauben und Schaffen, der Anschluß der Gegenwart an die Vergangenheit, die selbstlose pietätvolle Pflege der überkommenen Güter vermögen!

Auch hier also zeigt sich des Dichters Verständnis als ein begrenztes; aber dies hat nicht verhindert, daß sein Preis der gotischen Baukunst

zu einem Weckrufe geworden ist. Auch so noch eilte er seiner Zeit voraus, und er hätte sie nicht nachgezogen, wenn er ihr noch weiter voraus gewesen wäre. Von mehr als einer Seite hat somit Goethe die Lücke, welche bei Klopstock zwischen Christentum und Deutschtum geblieben war, zu füllen begonnen; wie er auch das Altertum beiden anzunähern wußte, zeigt sein vollendetstes Werk: Iphigenie auf Tauris.

## 7. Katholisches in Goethes ‚Faust'[1].

In einem gotisch-gewölbten Zimmer finden wir Faust am Anfang des Goetheschen Dramas; einem altertümlichen Baue gehört es an, der auch eine Kirche in sich schließen muß, denn Glockenklang und der Gesang der Osternacht dringt herüber. Noch manches Gotteshaus muß die Stadt in sich bergen: am Nachmittag des Ostersonntags quillt die Volksmenge hervor ‚aus der Kirchen ehrwürdiger Nacht'. Im Dome wird das Seelenamt für die Mutter Gretchens gelesen, dessen Sequenz die Sünderin so tief erschüttert. Nicht sowohl an Wittenberg, wohin die Faustbücher ihren Helden versetzen, vielmehr an Straßburg sind wir veranlaßt zu denken, wenngleich dessen Universität jüngeren Ursprungs ist. Gewiß wirkten Straßburger Eindrücke bei der Abfassung der ersten Szene des ‚Faust' mit. In dieser Stadt hatte der junge Goethe die ersten tieferen Eindrücke altdeutsch-katholischen Wesens empfangen, die er in seiner allbekannten Schilderung des dortigen Münsters in begeisterter Sprache wiedergibt. Er bewundert, wie sich im gotischen Baue die Mauer ‚vermannigfaltigt' und doch gen Himmel steigt ‚gleich einem hocherhabenen, weitverbreiteten Baume Gottes, der mit tausend Ästen, Millionen Zweigen und Blättern wie Sand am Meere ringsum der Gegend verkündet die Herrlichkeit des Herrn'. Der jugendliche Dichter genießt ‚die himmlisch-irdische Freude, den Riesengeist unserer älteren Brüder in ihren Werken zu erkennen'[2].

So ist das Milieu der beiden Partien des Dramas, welche man ‚Faust der Grübler' und ‚Die Gretchentragödie' nennen kann, ein ausgesprochen katholisches. Der Held des Stückes strebt freilich aus diesem Milieu hinaus: sein Studierzimmer ist ihm zum ‚dumpfen Mauerloch' geworden; er fragt nicht nach dem, was die Vorfahren geleistet, und noch weniger nach Gottes Ehre; die Huldigungen der Volksmenge sind ihm peinlich; von seiner gelehrten Kunst läßt er nur die Magie gelten und die Alchymie, die ihn den Gifttrank bereiten lehrte; das fromm

[1] Zuerst erschienen in ‚Gottesminne', Heft 2, Münster 1904, Alphonsus-Druckerei.
[2] Vgl. oben S. 136 u. 137.

erzogene Mädchen führt er von der Bahn der Tugend ab, und er möchte ihr sein pantheistisches Glaubensbekenntnis einimpfen; ohne jeden Gewissensskrupel schließt er den Pakt mit dem Bösen, tötet er Mutter und Bruder der Verführten.

Aber der Held des Dramas ist nicht der Dichter. Wenngleich dieser ihm ein Stück seines Selbst leiht, so gibt er doch dabei nicht sein ganzes Selbst daran. In diesem haben auch die Güter eine Stelle, welche Faust wegwirft und mit Füßen tritt; von der Stimmung, welche das Straßburger Münster hervorgerufen, klingen mächtige Töne nach. Die herrliche Szene in der Osternacht, in welcher Fausts Verzweiflung und Todesverlangen in Tränen dahinschmilzt, die ihm der Ostergesang und die Erinnerung an den Glauben seiner Jugend entpressen, ist Goethes eigene Erfindung, zu der ihm die Faustbücher keinerlei Vorlage boten. Er sagte sich, daß er keinen wirksameren Gegensatz zu der inneren Zerrissenheit des lebenssatten Grüblers finden könne als die Andacht der Gemeinde, welche die Auferstehung des Heilandes feiert. Die ersten Verse, welche er dem Chore in den Mund legt, sind einem alten Osterliede nachgebildet:

‚Christ ist erstanden
Gewärlichen von dem Tod,
Von allen Banden
Ist er erledigot',

wo in dem letzten Reime die althochdeutsche Endung erhalten geblieben ist. Milde, befriedete Osterstimmung liegt auch auf den Unterredungen des Spaziergangs und dem darauffolgenden Monologe im Studierzimmer. Freilich ist es nur eine Anwandlung, die Faust wohl zum Aufschlagen der Heiligen Schrift drängt, nicht aber zu betender Lesung derselben, sondern nur zur Übersetzung. Er überträgt zuerst die Anfangsworte des Johannesevangeliums im Sinne der Tradition: ‚Im Anfang war das Wort', läßt sich aber wie von einer fremden Macht davon abdrängen; unsicher tastend setzt er für das ‚Wort' den Sinn, die Kraft und schließlich die Tat: womit er die letzte Spur des Sinnes und der Kraft des heiligen Textes verwischt und dem Lügengeiste Spielraum gibt. Es gibt keine schneidendere Kritik dieser Art von übersetzender Andacht, welche die Erinnerung an Luther dem Dichter doch eigentlich hochachtbar erscheinen lassen sollte, als die in dieser Szene gegebene.

In der Zeichnung des Teufels mildert Goethe die grellen Farben der Faustbücher, aber in den älteren Partien der Dichtung erscheint Mephistopheles doch als das böse Prinzip, der Widersacher Gottes,

aber machtlos gegenüber der gottverliehenen Segensmacht der Kirche. In den ältesten Aufzeichnungen des Dichters[1] findet sich eine kleine, später weggelassene Szene zwischen der Hexenküche und der Begegnung mit Gretchen, welche lautet: ‚Ein Kreuz am Wege, rechts auf dem Hügel ein Schloß, in der Ferne ein Bauernhüttchen.

Faust: Was gibt's, Mephisto, hast du Eil'?
Was schlägst vorm Kreuz die Augen nieder?
Mephistopheles: Ich weiß es wohl, es ist ein Vorurteil,
Allein genug, mir ist's einmal zuwider.'

Als Gretchen vom Beichtstuhl kommt, erklärt Mephisto: ‚Über die habe ich keine Gewalt!' Auch am Schlusse des ersten Teils wird Gretchen seiner Gewalt entrückt: sie weigert sich, mit ihm und Faust zu entfliehen, und befiehlt ihre Seele Gott:

‚Dein bin ich, Vater, rette mich!
Ihr Engel, ihr heiligen Scharen,
Lagert euch umher, mich zu bewahren!'

Darauf ertönt eine Stimme von oben: ‚Sie ist gerettet!' Mephistopheles aber ruft Faust gebietend zu: ‚Her zu mir!' und verschwindet mit seinem Opfer. Hier ist der natürliche Schluß der Tragödie: die himmlischen Mächte haben die Verführte begnadigt, die höllischen ziehen den Verführer zu sich herab. Was die Faustbücher Grauenhaftes von der Zerreißung Fausts berichten, läßt der Dichter mit Recht beiseite; jenes ‚Her zu mir!' markiert die Höllenfahrt zur Genüge, und — keine Künstelei des zweiten Teils kann diesen Schlußstein, der dem christlichen, katholischen Bewußtsein genugtut, umstoßen.

Strenge Kritiker, wie P. Gietmann S. J. in seinem vortrefflichen Werke ‚Klassische Dichter und Dichtungen', haben getadelt, daß Gretchen ohne eigentliche Reue und Buße die himmlische Gnade findet; und gewiß ist hier eine Lücke, in die jedoch manches ergänzend eingefügt werden kann, so besonders das reuevolle Gebet: ‚Ach neige, du Schmerzensreiche, dein Antlitz gnädig meiner Not', welches wie der Ostergesang an ein altes katholisches Lied anklingt:

‚O weh der Schmerzen,
Die ich trage
An meinem Herzen,
Und weiß nicht, wem ich klage!
Gott, laß dich erbarmen
Meiner Not
Und tröste mich Armen
Durch deinen Tod!'

[1] Goethes Faust in ursprünglicher Gestalt, herausgeg. von Erich Schmidt, 1887.

Der Dichter wußte, wo er den Grundton zu solchen Herzensklängen zu suchen habe.

So reicht das Katholische im ersten Teil des ‚Faust' über Szenerie und Milieu hinaus, indem es die Grundstimmung und die entscheidenden Wendungen mitbedingt. Die Durchführung, zumal in ihrer Verunstaltung durch spätere Zusätze, befriedigt freilich das katholische Bewußtsein nicht, aber dieses bleibt doch von dem gemischten peinlichen Gefühle, die der zweite Teil erregt, verschont. Wir können zwar nicht so weit gehen wie der Philosoph Karl Rosenkranz, welcher 1831 ‚Ein geistlich Nachspiel zur Tragödie Faust' schrieb und in seiner Widmung an Goethe das Drama selbst ‚einen königlichen Dom' nannte, an den er ‚wage, eine Kapelle zu fügen', aber wir können eine solche Auffassung verstehen.

‚Ein geistlich Nachspiel' hat nun Goethe selbst dem Drama zugegeben, freilich erst, nachdem er den Helden durch die unwegsamen Pfade des zweiten Teils hindurchgetrieben hat. Auch in diesem fehlen nicht mittelalterliche, romantische Elemente: in das gotische Studierzimmer Fausts werden wir wieder geführt, aber auch in einen Rittersaal des kaiserlichen Hofes, in dessen dämmernder Beleuchtung der Zauberer seine Künste zeigt; selbst einer Ritterschlacht wohnen wir bei, in der die Harnische klirren und die Schwerter Funken sprühen; sogar auf griechischem Boden, auf den uns der dritte Akt verpflanzt, hören wir von Burgen und gotischen Bauwerken, — alles dies aber wird überboten durch den Schluß des Ganzen, in welchem das Drama mit dem Gesange der Engelchöre zum Preise der Mater gloriosa ausklingt.

Der phantasievolle Romantiker Wilhelm v. Schütz, der zugleich ein Bewunderer Goethes und des Katholizismus war, will in seiner Schrift ‚Goethes Faust und der Protestantismus, Manuskript für Katholiken und Freunde' (Bamberg 1844) in dieser Schlußszene des Faustdramas geradezu ein Bekenntnis des Dichters erblicken, in welchem er sich vom Protestantismus lossage und der katholischen Kirche huldige. Dieser Überschwenglichkeit gegenüber bemerkt Wolfgang Menzel, der, obwohl Protestant, für katholische Dinge ein nicht geringes Verständnis hat: ‚Man ist so einfältig gewesen, in dem Schlusse eine Huldigung für den katholischen Glauben sehen zu wollen; aber Maria ist hier nur auf unwürdige Art herbeigezogen und mißbraucht zu einer Huldigung, welche der eitle Dichter lediglich sich selber bringt.' Rudolf Gottschall nennt den Schluß ‚einen Epilog von seraphischer Mystik, der sich nach der Masse konsumierten Heidentums und der gänzlich in den Hintergrund geratenen Frage um das Seelenheil buntwunderlich genug

ausnimmt'. Joseph v. Eichendorff sagt in seiner ‚Geschichte der poetischen Literatur Deutschlands' (1857, neu herausgegeben von der Leogesellschaft), es sei mehr als seltsam, daß Faust, ‚den doch offenbar der Teufel schon längst geholt hat, hier auf einmal als ein völlig kulturfähiger Kavalier am himmlischen Hofe erscheint', und er nennt die Lösung des Faustproblems ‚eine opernhafte Seligsprechung, eine vornehme Umschreibung des trivialen Volkstextes: Lustig gelebt und selig gestorben'.

Allein der Dichter bleibt noch hinter dem Sprichworte zurück: bei diesem ist der Tod eines Lebemannes gemeint, der wenigstens auf dem Sterbebette bereut; bei Faust finden wir von Reue, Buße, Sühne, von Einkehr in sich selbst keine Spur. Er kehrt vielmehr bei der Natur und beim klassischen Altertum ein; zumal die antike Schönheit soll seinem Geiste Harmonie geben:

‚Die grausen Nachtgeburten drängt der Schönheitsfreund
Phöbus hinweg in Höhlen oder bändigt sie.'

Daß aber auch die Griechengötter Buße und Entsühnung verlangten, läßt der Dichter beiseite. Das Leben erscheint dem vielumgetriebenen Lebemann wieder lebenswert, als seine Bestrebungen, den Boden eines ihm geschenkten Grundstücks zu meliorieren, von Erfolg gekrönt sind: das Menschheitsproblem erhält eine agrarische Lösung. Nun, wenn der Held im Zusammenleben mit frommen Landleuten sein besseres Selbst wiederfände, fiele doch ein Strahl des Friedens auf seinen Ausgang. Fast scheint es, als habe Goethe an etwas derartiges gedacht, als er die Figuren von Philemon und Baucis im lindenbeschatteten Hüttchen einführte, denen sogar ein Glöckchen beschert wird, dessen Klänge den Grundherrn an die Glocken jener Osternacht hätten erinnern können; aber der Dichter wirft wieder weg, was er dargeboten: Faust mag das Geläute nicht.

‚Des Glöckchens Klang, der Linden Duft
Umfängt mich wie in Kirch' und Gruft.'

Er läßt die Hütte und wohl ihre Bewohner zugleich verbrennen, die Handlung eines kirchenscheuen Tyrannen, die sich den Verbrechen des ersten Teils würdig anreiht, auf welche aber jetzt kein donnerndes ‚Her zu mir!' aus des Teufels Munde, sondern der Gesang der Engel ertönt, die ‚Faustens Unsterbliches' in den Himmel tragen, welchen ihm Phöbus und die Unsterblichkeitslehrer des Altertums, ein Pythagoras, ein Plato, erbarmungslos versagt hätten.

Goethe sagt über diesen Schluß, er habe ‚seinen poetischen Intentionen durch die scharfumrissenen christlich-kirchlichen Figuren und Vor-

stellungen eine wohltätig beschränkende Form und Festigkeit geben wollen'. Zu einem aushelfenden Formenschatze sind uns aber unsere heiligen Bilder und Symbole denn doch zu gut; die Glorie ist kein Lückenbüßer, das Kreuz kein Rettungsanker für ein schiffbrüchiges Poem; der Dichter hat es auf seinen seltsamen Pfaden umschlichen wie Mephistopheles, so sollte er ihm auch am Schlusse fernbleiben. Wagt er, es aber doch auf seinen seltsamen Bau zu setzen, so handelt er sakrilegisch. Oder soll man etwa mit Genugtuung sagen: Er muß es tun, weil seine Weisheit zu Ende ist, er kann dem Menschheitsdrama nicht anders ‚Form und Festigkeit' und Abschluß geben, der stolze Heide klopft schließlich doch an unsere Pforten? Wenn es nur die Kirchenpforte wäre, aber es ist die Pforte der Sakristei, woher er sich Dekorationen erbitten kommt. Habeat sibi!

## 8. Über die Bedeutung der Volkspoesie für die Jugendbildung [1].

In den letzten Monaten beging man die Säkularfeier zweier Männer, deren Leben und Schaffen keine Wechselbeziehung aufweist, und die doch zusammen genannt werden dürfen: es wurde der Todestag des klassischen Dichters Herder und der Geburtstag des romantischen Malers Schwind gefeiert, deren Lebenswerk, so verschieden es sonst gestaltet war, darin übereinkommt, daß uns beide den Wert der Volkspoesie zu Gemüte geführt haben, der eine durch seine Sammlung ‚Stimmen der Völker', der andere durch seine hochpoetischen Illustrationen von Märchen, Sagen, Legenden. Es hat ihnen an Nachfolgern in diesem Wirken nicht gefehlt, und heute hat die Volkspoesie im Gesichtskreise der Gebildeten wie in dem Lehrbetriebe der Schulen ihre gesicherte Stelle.

Gesichert, aber nicht ohne Kämpfe errungen! Das Bildungsstreben ist in erster Linie nicht auf die Volks-, sondern auf die Kunstdichtung hingewiesen, auf die Meister- und Musterwerke, an denen sich der Geschmack und der Sprachsinn immer neu zu schulen haben. Das Geistesleben einer Nation hat an deren Klassikern Rückhalt und Quelle; man hat sie witzig ‚die immer modernen Unmodernen' genannt; sie sind und sollen uns sein ‚der Pol in der Erscheinungen Flucht'. Aber für eine tiefer anzulegende Bildung kommen zu den eigenen Klassikern noch die, von welchen sie den Namen haben: die Klassiker des Altertums, deren Werke für uns nicht weniger Zirkumpolarsterne sind. Sie sind uns nun ganz Kunstschöpfungen und drängen die heimischen Volksdichtungen

[1] Vortrag, gehalten in Elberfeld am 10. März 1904, zuerst gedruckt im Schulfreund 1904, Hamm i. W., Heft 9.

erst recht beiseite. Der Lehrbetrieb des Mittelalters und der Renaissanceperiode kannte nur die alten Klassiker; sie wurden als Nutz- und Zierpflanzen im Garten der Schule gezogen, und diese kümmerte sich nicht um Wald- und Wiesenblumen draußen; die Volksdichtung wächst wild daneben, wie Wald und Wiese sich selbst besamend. Das ist im Grunde eine reinliche Scheidung, welche der Natur der beiden Bildungselemente nicht widerspricht. Zumal für das Mittelalter galt hier: ‚Saure Wochen, frohe Feste!' Den artes der Schule war die Arbeit gewidmet, das Jugendleben war mit dem Volksleben verwachsen. Erst als die Renaissance der Schule erweiterte Aufgaben, der Bildung das Ziel der Nachahmung der lateinischen Sprachkunst vorzeichnete, drohte das außerhalb der Schule liegende volkstümliche Element auch aus der Erziehung zu verschwinden. Zumal für das Selbwüchsige, Kunstlose der Volksdichtung verloren damals die Gebildeten das Verständnis. Wir haben von Martin Opitz ein 1624 erschienenes ‚Buch von der Deutschen Poeterei', worin die Frage untersucht wird: ‚Worzu die Poeterei und wann sie erfunden worden?' Danach ist die Poesie — denn das besagt der Ausdruck ‚Poeterei' — die Erfindung weiser Männer, ‚die, was sie zur Erbauung der Gottesfurcht, guter Sitten und Wandels erfunden, in Reime und Fabeln, welche insonderheit der gemeine Pöfel zu hören geneigt ist, haben verstecken und verbergen müssen'. Bei solcher Auffassung mußte natürlich, was ‚der gemeine Pöfel' selber reimte und sang, als keiner Beachtung wert erscheinen.

Doch ging das 17. Jahrhundert nicht zu Ende, ohne einen Anwalt der Volkspoesie erstehen zu lassen, und zwar in dem französischen Dichter und Literator Charles Perrault, welcher den einseitigen Kultus der Alten bekämpfte und in einer Sammlung von Märchen zeigte, wie viel Poesie unbeachtet im Volke fortlebt. Sie erschien 1697 unter dem Titel Contes de ma mère l'Oye. In dem Namen ‚Mutter Gans' ist nichts Geringschätziges enthalten; die weise Märchenfee hat den Gänse- oder Drudenfuß von der Göttin Berchta und ist eigentlich diese selbst; contes de fées nennen die Franzosen jetzt noch die Märchen. Doch fiel die Anregung Perraults auf unfruchtbaren Boden; die alsbald platzgreifende französische Aufklärung wollte von Märchen und Feen nichts wissen: der Volksaberglaube mußte herhalten, um Traditionen und alte Sitten, schließlich den Glauben den Volkes selbst zu bekämpfen. Die Menschen sollten von allem Überkommenen, als einem niederhaltenden Drucke, entlastet, durch Beseitigung der Vorurteile aus der Unmündigkeit zur Selbständigkeit geführt werden. Diese Selbständigkeit faßte die eine Richtung der Aufklärer als die des Denkens,

Selbsturteilens, als Aufhellung des Verstandes auf, die andere mehr als Mündigmachen des Gefühls, als Anleitung zur Autonomie.

Die Vertreter der ersteren Richtung sind die Enzyklopädisten und Voltaire, ein solcher der zweiten ist Rousseau. Voltaire erfrechte sich, in seiner Pucelle dem französischen Volke das Andenken an die populärste Gestalt seiner Geschichte, die Jungfrau von Orleans, zu verekeln, was bekanntlich Schiller zu einem entrüsteten Einspruche veranlaßte:

‚Das edle Bild der Menschheit zu verhöhnen,
Im tiefsten Staube wälzte dich der Spott. . . .
Dem Herzen will er seine Schätze rauben,
Den Wahn bekriegt er und verletzt den Glauben. . . .‘

Andere Wege ging Rousseau bei seinem Ankämpfen gegen das Überlieferte; sein Schlagwort war: Rückkehr zur Natur, zunächst im Sinne einer Verneinung der Geschichte, dann aber in dem positiveren eines Lobpreises auf einfache, ursprüngliche Verhältnisse. Solche suchte er bei den Wilden und in den Hütten, so daß seine Anschauung scheinbar ein volksfreundliches Element in sich schließt. Es ist aber für den Instinkt des Volkes bezeichnend, daß es sich von dem phantastischen Manne zurückzog; wenn er in den Schweizerdörfern umherirrte, wich man ihm scheu aus, in dem richtigen Gefühle, daß wer, wie er, den christlichen Glauben untergraben hatte, bei aller sentimentalen Schwärmerei für die Hütten kein Volksfreund sein könne; das Volk ahnte, daß er, selbst ein entwurzelter Mensch, andere nur entwurzeln, nicht aber befreien könne. Wie der durch und durch ungesunde Volkskultus Rousseaus der Revolution vorgearbeitet hat, legt der französische Historiker Hippolyte Taine in seinem Werke über ‚Die Anfänge des zeitgenössischen Frankreichs‘ dar. Rousseaus Deklamationen hatten bei den Gebildeten und selbst den Staatsmännern das Verständnis für den Unterschied von Volk und Pöbel verwischt; sie ließen die Pöbelherrschaft über sich ergehen, weil ja Rousseau das Volk sozusagen heilig gesprochen hatte; die aufrührerischen Massen, entwurzeltes Volk, waren Rousseaus Lehren zugänglicher gewesen als die Schweizer Bauern.

In Deutschland wirkten beide Richtungen der Aufklärung zusammen; die Basedow, Campe, Trapp u. a. schrieben zwar Rousseau auf ihre Fahne, aber vertraten mehr die poesielos trockene Verständigkeit. Basedow ist stolz darauf, daß sein $4^1/_2$ Jahre altes Töchterchen Emilie (nach Rousseaus ‚Emil‘ so genannt) den Volksaberglauben belächelt, sich über Wind, Regen und Finsternis freut, ebenso ‚über die Geschicklichkeit ihres Körpers und die Vernunft ihrer Seele‘; was hätte sie mit Märchen und Reigenliedern anfangen sollen! Etwas mehr Sinn

für das Volkstümliche war in Schnepfental vertreten, wo Guts-Muths, der Begründer der Heimatkunde und Lehrer Karl Ritters, lehrte. Es wirkte aber Rousseaus Ruf nach der Natur auch auf die edelsten Geister. Der tiefsinnige Hamann fand das Korrektiv für die Rousseauschen Paradoxien und wies seine Zeitgenossen auf das wahrhaft Ursprüngliche, Natürliche, Echte in Leben und Dichtung hin: ‚Poesie ist die Muttersprache des menschlichen Geschlechtes, wie der Gartenbau älter als der Acker, Malerei als Schrift, Gesang als Deklamation, Gleichnisse als Schlüsse, Tausch als Handel.‘[1] In den Anfängen der Menschheit ist es hell, weil sie Gott näher war; die Heilige Schrift ist die Quelle des Welt- und Herzensverständnisses für die Weisen und die Armen im Geiste zugleich, in ihr verschränkt sich das Geistige mit dem Sinnlich-Volkstümlichen, und sie ist darum der Jungbrunnen aller Poesie. Von Hamann empfing Herder die mächtigsten Anregungen, und er gibt der Forderung, die Kunstpoesie durch die Volksdichtung zu ergänzen und zu beleben, den kräftigsten Ausdruck. Was Herder suchte, war eigentlich eine Völkerpoesie, ein Pantheon von Liedern, ein poetischer Sprechsaal der Nationen, in welchem jede zu Worte komme. Seine berühmte Sammlung von 1778 hieß zwar anfangs ‚Volkslieder‘, erhielt aber dann den bezeichnenderen allbekannten Titel: ‚Stimmen der Völker in Liedern‘. Aber die Völkerlieder versteht man nicht ohne das heimische Volkslied, und auch für dieses und die ihm verwandten Schöpfungen erschloß Herder seinen Zeitgenossen den Sinn. Er kennt die Gegner dieses Vorhabens und legt ihnen die Spottworte in den Mund: ‚Wer sich noch ums rohe Volk bekümmern wollte, um ihre Grundsuppe von Märchen, Vorurteilen, Liedern, rauher Sprache, welch ein Barbar wäre er!‘ Dieser armseligen Ansicht stellt er das Manifest entgegen: ‚Und doch bleibt es immer und ewig, daß der Teil von Literatur, der sich auf das Volk bezieht, volksmäßig sein muß, oder er ist klassische Luftblase! und doch bleibt es immer und ewig, daß, wenn wir kein Volk haben, wir kein Publikum, keine Nation, keine Sprache und Dichtkunst haben, die unser sei, die in uns lebe und wirke.‘[2] Die Aufklärer blieben die Antwort nicht schuldig. Nicolai publizierte ein Schriftchen, das schon in der Orthographie des Titels die Volkslieder verhöhnen soll: ‚Feynerr kleynerr Almanach Vol schönerr echterr liblicherr Volcksljder‘ 1777 — auch hier wälzte sich der Spott im Staube.

---

[1] Aesthetica in nuce 1762.

[2] In der Abhandlung über die Ähnlichkeit der mittleren englischen und deutschen Dichtkunst 1777 (Zur schönen Literatur u. Kunst VII 57 f). Vgl. oben S. 16.

Die von Hamann und Herder gestreuten Samenkörner gingen aber erst auf, als die Not der Zeit die Deutschen auf ihre Vergangenheit und ihr Volkstum nachdrücklichst hinwies, und man darin nicht mehr bloß ein Korrektiv der Poesie, sondern ein *Lebenselement* suchte, an dem der nationale, der patriotische Sinn sich aufrichten könne. In rascher Folge erschienen zu Anfang des 19. Jahrhunderts: ‚Des Knaben Wunderhorn' von Achim v. Arnim und Klemens Brentano, die ‚Deutschen Volksbücher' von Joseph Görres, ‚Die Weisheit auf der Gasse oder Sinn und Geist deutscher Sprichwörter' von J. M. Sailer, die ‚Kinder- und Hausmärchen' der Gebrüder Grimm und die ‚Deutschen Sagen' von denselben, für welche später Jakob Grimms ‚Deutsche Mythologie' ungeahnte Perspektiven erschloß, indem sie in Märchen und Sage die Ausläufer des germanischen Mythus nachwies. Jetzt erst wurde durch die Romantiker, die Vaterlandsdichter, die Germanisten der Begriff *Volk* von seinen letzten Schlacken gereinigt; die Vorstellung, daß es ‚der gemeine Pöfel' sei, lag ja schon weit dahinten, aber auch das Rousseausche Volk, das aus den sentimental gefeierten Hütten auf die Barrikaden gestiegen war, beirrte jetzt nicht mehr. Man lernte das Volk als eine natürliche, gottgewollte Einheit verstehen, durch Abstammung, Generationenfolge, Traditionen, Sitten, Brauch und Glauben verbunden und darin bewurzelt, nicht eine formlose Masse bildend, sondern einen nach Ständen und Berufskreisen gegliederten Organismus, in dem die gebildeten Stände so gut ihre Stelle haben wie die ungelehrten, arbeitenden.

Von diesen Errungenschaften ist nun der Erziehung und den Schulen nicht weniges zu gute gekommen. Auf ihnen fußt die *tiefere Auffassung* nicht bloß der Volksschule, sondern des nationalen Bildungswesens überhaupt. Von daher ist den Schulen aller Ordnungen ein *Lehrgut* zugeführt worden, welches nun verlangt, nach seinem ganzen Bildungsgehalte Verwendung zu erhalten. Von der im Leben leider mehr und mehr erlöschenden Volkspoesie ist so ein Teil in die Schule gerettet worden, für die Volksschüler eine Ausstattung für die Prosa des Alltagslebens, für die höheren Schulen eine *Ergänzung* der gelehrten Studien und zugleich ein *Schlüssel* zu diesen. Die volkstümlichen Lehrstoffe ergänzen die dem Altertum entnommenen, indem sie in einer früher so vernachlässigten Geschichtsperiode, dem Mittelalter, einigermaßen heimisch machen und, richtig verwendet, das Verständnis dafür anbahnen, daß das Mittelalter vielmehr das Anfangs- und Jugendalter der neueren Völker ist, und daß in seiner christlichen Zivilisation die Grundsteine der unsern liegen. Was uns das Altertum

zur Bildung des historischen Sinnes gewähren kann, kommt erst zur Geltung, wenn *unser* Altertum uns die Brücke zu dem klassischen schlägt, wenn uns *das* Stück Geschichte, mit dem wir noch durch das Lebensgefühl in Zusammenhang stehen, die weltgeschichtlichen Zusammenhänge deuten lehrt. Das Prinzip der ‚historischen Bildung' konnte erst aufgestellt werden, nachdem sich die Trias: Altertum, Christentum, Volkstum, zusammengeschlossen hatte, die schon dem edeln Klopstock vorschwebte, ohne daß er sie jedoch zur lebendigen Einheit zu gestalten wußte (vgl. oben S. 129).

Die Volksdichtung gibt aber auch den *Schlüssel* zum Verständnisse der Kunstpoesie, sowohl der nationalen als der antiken. Der Schüler, der mit ‚heißem Bemühn' über seinem Homer und Vergil sitzt, kommt sich schwergelehrt vor, und wir wollen ihm dieses stolze Gefühl nicht verkümmern, aber ihm wünschen, daß der Eindruck, den er davon mitnimmt, nicht bloß die Erinnerung an eine mühsame Einfahrt in die Schächte der Gelehrsamkeit sei. Die deutsche Sage weiß von einer Glücks- oder Wunderblume, die dem Sonntagskinde den Zugang zu den unterirdischen Schätzen mühelos erschließt. Nun, die deutsche Heldensage ist selbst eine solche Wunderblume, welche uns die Epen der Griechen und Römer aufschließt. Daß die homerische Welt ‚nicht ein angespanntes und aufgedunsenes Heldenwesen, sondern die abgespiegelte Wahrheit einer uralten Gegenwart' sei, kam Herder und Goethe zum Bewußtsein bei ihrem Straßburger Verkehr, der ihnen auch in die deutsche Vergangenheit Einblick gab. Mir ist aus eigener Schulzeit in Erinnerung, daß mir erst die Nibelungen und das Gudrunlied, übrigens daneben der unechte, aber wirkungsvoll imitierte Ossian das Verständnis für Homer vermittelten. Die heimische Dichtung ist eben unserem Gefühle erreichbar, und hat es sie ergriffen, so befreundet es sich auch mit der in zeitlicher und räumlicher Ferne liegenden fremden Poesie. Die erschließende Wunderblume heißt in den Sagen Vergißmeinnicht und ruft mit ihrem Namen dem Glückskinde zu, daß es sie nicht liegen lasse, sondern mitnehmen möge. Auch die Volksdichtung ruft uns zu: Vergiß mein nicht! Sie mag uns der Schlüssel auch für das Verständnis der Gegenwart bleiben, uns vor dem Verirren in den Schächten und Stollen moderner Schatzgräberei, die wir wohl ‚arm am Beutel, krank am Herzen' nennen dürfen, bewahren.

Der Lehrtakt hat längst darauf Bedacht genommen, den Lernenden auch in den *deutschen* Klassizismus von seiten seines volkstümlichen Elementes einzuführen. Man schickt mit Recht solche Dichtungen Goethes und Schillers, welche nationale Stoffe behandeln und volkstümliche

Färbung haben, den antikisierenden voraus, und man läßt die im Geiste der Romantik schaffenden Dichter: Uhland, Eichendorff, Schwab u. a., früh zu Worte kommen, mit Recht, da bei ihnen, wie schon in so manchen Goetheschen Liedern, der Gegensatz von Volks- und Kunstpoesie oft nahezu aufgehoben erscheint.

Ein anderes Bildungsmoment der Volksdichtung beruht auf ihrem Zusammenhange mit der Muttersprache. Man kann sagen: Der Sprachschatz eines Idioms ist selbst ein Erzeugnis der Volksdichtung. In den Wörtern liegen uralte Metaphern und sonstige Bedeutungsübergänge vor, die dem nationalen Denken und Dichten entstammen. In den Naturlauten einer Sprache sind oft phonetische Gesetze ihrer Grammatik vorweggenommen. Lautfolgen in Kindersprüchen wie: piff, paff, puff, oder bim, bam, bum, präludieren dem Ablautgesetze; hat man doch das Wagnersche ‚Hojotoho' in dem kindlichen ‚Hottehü' wiederfinden wollen. Die Sprichwörter haben nicht bloß wegen ihres Inhaltes unterrichtlichen Wert, sondern auch wegen ihrer Form, indem sie meist die einfachste Weise der Satzbildung zeigen und sich darum zu Musterbeispielen mehr eignen als Zitate aus Schriftstellern; in andern Fällen gibt ihre knorrige Form dem angehenden Grammatiker zu denken: Ein Wort, ein Mann — Jung gewohnt, alt getan — Trau, schau wem? u. a. wollen sich keiner Syntax recht fügen. In Sprichwörtern und sprichwörtlichen Redensarten liegt ein reicher und anziehender, dem Gedankenkreise des Volkes entstammender Lehrstoff vor. Beide tragen häufig noch Spuren ihres Ursprungs, der oft weit zurückliegt und kulturgeschichtliche Deutung verlangt. Da gibt es Redensarten aus der Ritterzeit, wie: aus dem Stegreif, etwas im Schilde führen, jemand die Stange halten u. a. m.; andere stammen aus altem bäuerlichen oder Handwerksbrauch, wieder andere führen uns in das altdeutsche Haus. Es ließe sich ein ganzes Stück deutschen Altertums zusammenbringen, wenn man in diesem Sinne, also sachlich das Material ordnete[1]. Übungen der Art wecken den Spürsinn der Schüler für sprachliche Dinge, denn sie können hier selbst suchen und manchmal auch finden, während die Sprachkunde sie sonst nur rezeptiv macht.

Dieser ästhetische und historische Bildungsgehalt der Volksdichtung wird aber weitaus überwogen durch das, was sie zur nationalen und patriotischen Erziehung beitragen kann. Sie ist ein Stück

[1] Das Buch von Burckhardt, Deutsche sprichw. Redensarten (die späteren Auflagen von G. Wustmann), bietet einen reichen Stoff. Günther hat 1903 Deutsche Rechtsaltertümer in unserer heutigen deutschen Sprache herausgegeben.

Heimat, und das Einwachsen in sie hat eine sittlich-bildende Wirkung, wie alle Bewurzelung. Die Begeisterung für Volkstum und Vaterland hat uns dieses Lehrgut geschenkt, und es ist in demselben Geist zu pflegen; es gilt auch von Kulturelementen, was ein römischer Historiker von der Herrschaft sagt: sie werden durch dieselben Gesinnungen erhalten, durch welche sie allererst erworben worden sind[1]. Losgelöst vom Glauben, vom Christentume, verliert das Volkstum seine bildende Kraft; es gleicht dem Golde, welches nach der Sage die bösen Geister schenken, das sich in Kohlen verwandelt. Wer das Volkstümliche entchristlicht, um es zu einem Nahrungsmittel des Nationalismus zu machen, fällt in die Rousseausche Art zurück: er will pflanzen und entwurzelt zugleich; er will Volk züchten, und seine Frucht ist Pöbel. Wer für die Erhaltung von Volkstrachten und altertümlichem Hausrat eintritt, aber dem Volke die kirchlichen Gewänder und Geräte verleiden will, gibt mit der einen Hand, was er mit der andern nimmt, und nimmt mehr, als er gibt; was herauskommt, ist altväterisch maskiertes Gesindel.

Durch das Einleben in das, was der Volksmund singt und spricht, sollen wir unser Volk lieben lernen und lehren, aber auch das Volk; die Frucht davon soll nicht bloß die Stärkung des nationalen Bewußtseins sein, sondern auch die Gewinnung sozialer Einsichten und Sympathien. Man hat es einem bekannten Schriftsteller zum Ruhme angerechnet, daß er in einem Romane das deutsche Volk bei seiner Arbeit aufgesucht habe; wir bedürfen aber dazu keiner Kunstdichtung: wir treffen unsere Altvordern auch bei ihrer Arbeit, wenn wir ihren Liedern, Sagen und Sprüchen lauschen. Nach dieser Seite könnte nun im Unterricht mehr geschehen; was die Lesebücher an Volkstümlichem bieten, ist mehr nach dem nationalen oder ästhetischen Gesichtspunkte ausgewählt; in unserer Zeit sollte man ihm aber den sozialen zur Seite stellen.

An sich ist das Bestreben, der Jugend in die Welt der Arbeit Einblick zu geben, ein altes. Der Orbis pictus Komenskys, zuerst 1658 bei Endter in Nürnberg erschienen, will in seinen Bildern die ganze Welt darstellen, die Hälfte davon aber ist den Werkstätten gewidmet. Die Erklärung der Bilder soll dem Schüler zugleich den lateinischen Sprachschatz darbieten, ist daher knapp und trocken gehalten. Volkstümlich lehrhaft, aber nicht für die Jugend bestimmt ist Abraham a Sancta Claras ‚Ein Buch für jeden Stand, oder Etwas für alle' (1699), ebenfalls in Nürnberg mit Bildern ausgestattet erschienen,

[1] Sallust. Catil. 2: Nam imperium facile his artibus retinetur, quibus initio partum est.

worin der berühmte Prediger alle Stände durchgeht, ihre Vertretung in der Heiligen Schrift aufsucht, ihre Schutzheiligen vorführt, sinnvollen Brauch und weise Sprüche, welche auf den betreffenden Beruf Bezug haben, heranzieht und launige Geschichten zum Teil aus viel älterer Zeit zugibt. Die zugefügten Verse sind prosaisch, aber ein poetischer Zug ist dem Ganzen nicht fremd. Das pädagogische Bilderwerk des 18. Jahrhunderts: Basedows Elementarwerk, läßt, wie zu erwarten, alles Volkstümliche, Historische und Poetische beiseite. Neuere kunsthistorische Unternehmungen, wie Georg Steinhausens ‚Monographien zur deutschen Kulturgeschichte', bei Diederichs in Leipzig erscheinend, bringen das kulturhistorische Moment in lehrreichster Weise zur Geltung, sind aber nicht darauf angelegt, den Lesebüchern der Schulen einschlägige Stoffe zu vermitteln. Dazu würde es eines Sammelwerkes bedürfen, welches unsere Altvordern bei ihrer Arbeit in Feld und Wald, Dorf und Stadt aufsucht: Biblisches, Legendarisches, Volkstümlich-Lyrisches und Didaktisches, dazu Erzählungen, Sagen, Schwänke vereinigt und das Fortleben des Alten in der Gegenwart, das Unverlierbare im Wechsel der Zeiten im Auge behält[1]. Man kann wünschen, daß ein solches Jugend- und Volksbuch erstünde, das erst die Erfüllung der Lehrmittel mit sozial-volkstümlichem Stoffe ermöglichte.

Wie immer man diese Seite der Pflege des Volkstümlichen in der Schule vertreten denke, das Entscheidende ist, daß der Jugend die Liebe zum Volke, das Verständnis für seine Arbeit, seine Freuden und Leiden eingepflanzt werde, daß ihr die Volksdichtung nicht bloß den Schlüssel zur Kunstpoesie, sondern auch den zur Prosa des oft so mühevollen, entbehrungsreichen Lebens des Volkes gebe. Wir haben ein schönes Gedicht auf das Volkslied selbst von Frida Soyaux-Schanz, dem die Verse entlehnt seien:

‚Volkslied, du Kind der frischen Luft,
Liebling mit sonnenbrauner Wange!
Wie Feierruh, wie Wiesenduft
Weht es mich an aus deinem Klange.

Du mit dem Blick voll Sehnsuchtsglanz,
Du mit dem Herzenston, dem süßen,
Im Haar den Heckenrosenkranz
Und Wegstaub auf den bloßen Füßen. . . .

Mir ist's bei deiner Töne Macht,
Als säh' ich sanft die Sterne scheinen,

[1] Vgl. unten S. 174 und des Verfassers Vortrag: ‚Die Volksschule und die soziale Frage', abgedruckt in Der Lehrstand im Dienste des christlichen Volkes, Kempten 1900, Kösel, 11 f.

Als läg' der Tau der Sommernacht
Wie Silber auf den Wiesenrainen. . . .

Als hört' ich flüstern tief und schlicht
Von Schmerz und Treu, von Lust und Leide,
Als stünd' mit tränendem Gesicht
Die Liebe an der Wegescheide. . . .'

Das hat Liebe zum Volksliede eingegeben; wohl auch Liebe zum Volke selbst. Aber betätigen müßte sich diese in Wort und Werk zugleich darin, daß man die Tränen des Trennungswehs trocknet, wenn man etwa einmal mit einem Naturkinde mit bloßen Füßen zu tun hat.

Daß es aber auch genug unpoetisches Weh zu stillen gibt, hat uns eine andere Dichterin, Ada Christen, gesagt, ein Kind des Volkes, das einen Leidensweg zurückzulegen hatte:

‚All euer winselndes Herzeleid
Tut lange nicht so weh,
Als Winterskälte im dünnen Kleid
Und bloße Füße im Schnee!'

Das alte Volkslied nun hat Herzenstöne für das Weh des Leibes und der Seele, aber auch den Trost dafür.

‚Ein uralter Spruch', sagt Rocholz, ‚schildert das Gottvertrauen des Armen, der hinstirbt, ohne daß ihm ein Kind die Augen zudrückt und seine Leiche besorgen wird. Barfuß und barhaupt wird er wieder in die Erde gehen; und doch weiß er, daß er wie der Reichste und Mächtigste gleichfalls Gottes ist. In diesem Sinne tröstet sich der Bettler, daß auch ihm Hut und Schuhe (welche den Toten bei der Bestattung mitgegeben wurden) im Grabe nicht mangeln werden:

Der Himmel ist mein Hut,
Die Erde ist mein Schuh.' [1]

Aus diesem Empfinden heraus ist Uhlands ‚Lied eines Armen' gedichtet, das mir schon in früher Jugend einen tiefen Eindruck gemacht hat:

‚Ich bin so gar ein armer Mann
Und gehe ganz allein;
Ich möchte wohl nur einmal noch
Recht frohen Mutes sein.
In meiner lieben Eltern Haus
War ich ein frohes Kind,
Der bittre Kummer ist mein Teil,
Seit sie begraben sind. . . .

[1] Alemannisches Kinderlied und Kinderspiel, Leipzig 1857.

O reicher Gott, du ließest doch
Nicht ganz mich freudenleer:
Ein süßer Trost für alle Welt
Ergießt sich himmelher.
Noch steigt in jedem Dörflein ja
Dein heilig Haus empor;
Die Orgel und der Chorgesang
Ertönet jedem Ohr. . . .'

Der Armut von heute beginnt dieser Trost zu schwinden; sie findet sich nicht mehr im Gotteshause mit den Besitzenden zusammen, ja sie ist stolz darauf, entwurzelt, proletarisch zu sein. Und doch wird sich auch von solchen Unglücklichen das menschlich teilnehmende Gefühl nicht abwenden, wenn anders es in wirklicher Liebe zum Volke erstarkt und selbst da bewurzelt ist, wo wir alle unsern Halt zu suchen haben.

In ergreifender Weise hat der Dichter von ‚Dreizehnlinden', der ja als Arzt mit dem Volke enge Fühlung finden konnte, den Empfindungen Ausdruck gegeben, die ihm die Totenschau eines unbekannten Landstreichers erweckte:

‚Sein Nachlaß hängt am Nagel dort:
Ein Schwarzdornstab mit eiserner Spitze,
Ein leerer, durchlöcherter Bettelsack
Und eine vergriffne Soldatenmütze!
Wer war und woher der fahrende Mann?
Ein Findling weint er an grüner Halde:
Sein Vater der Sturm, seine Mutter die Nacht,
Sein Vetter der wilde Vogel im Walde. . . .
Wer hebt die Hand, wer schleudert den Stein,
Wirft auf sich zum Richter und Rächer?
Er war was du bist, er ist was du wirst!
Wir alle sind arg und sind Schächer.
Tragt leis' ihn fort und versenket ihn sacht,
Befehlt die Seele dem Borne der Gnaden,
Und auch eine Träne des Mitleides weiht
Den dunklen Wallern auf dunklen Pfaden.'

Dunkle Pfade sind es, die uns allen die Zukunft zeigt. Dürfen wir in das sonnige Reich der Poesie flüchten, um sie nicht zu sehen? Nun, dieses selbst hat nur erborgtes Licht von der Zentralsonne, der Religion, und diese allein vermag uns die dunklen Zukunftspfade zu erhellen, uns die Liebe zum Volke zu geben, die ihm auch in sein Leid und Wehe nachfolgt. Gibt uns unser Eingehen in das, was der Volksmund singt und spricht, diese Einsicht, so haben sie uns den höchsten Bildungsgehalt der Volkspoesie zu eigen gemacht.

## 9. Die Poesie der Kinderstube[1].

Der alte akademische Spruch sagt: Tres faciunt collegium: Zu einer Vorlesung gehören drei. Das bringt die Sache mit sich. Einer könnte nur Selbstgespräche halten, zwei sich bloß unterreden; erst bei dreien gibt es Lehrer und Hörer[2]. Bei dem frommen Sinne unserer Altvordern kann auch das Wort der Heiligen Schrift jenen Spruch gefördert haben: ‚Wo zwei oder drei in meinem Namen versammelt sind, da bin ich mitten unter ihnen' (Mt 18, 20). Die kunstfreudigen Griechen knüpften an die Zahl drei die Vollendung des Dramas, der Tragödie; Thespis führte einen Schauspieler neben dem Chore ein, Äschylos den zweiten und Sophokles den dritten, den Tritagonisten, womit das Drama erst fertig wurde. Ein alter Philosoph hat darin das Vorbild für die Vollendung der Philosophie gefunden: die ältesten Denker trieben nur Physik und monologisierten gleichsam in der schweigenden Natur; Sokrates fügte die Moralphilosophie dazu und bediente sich dafür der Wechselrede, aber erst Plato stellte die Dialektik oder Metaphysik als abschließende, Dialog und Lehre verbindende Wissenschaft, als Schlußstein hin.

So schwergelehrte Erwägungen werden wohl dem Urheber eines Sprichworts fern geblieben sein, welches die komplettierende Drei in der Kinderwelt zum Gegenstande hat, und das da lautet: ‚Ein Kind — kein Kind; zwei Kind — halb Kind; drei Kind — ein Kind.' Dasselbe besagt ein schweizerischer Spruch:

‚Jo, jo wärli,
Zweü gänd es Pärli,
Drü gänd es Gschärli.'

Und ebenso das Reigenlied:

‚Ringel ringel Reihe,
Sind der Kinder dreie,
Sitzen im Hollunderbusch,
Machen alle husch, husch, husch.'

Auch die Sprachen wollen von Einkindschaft nichts wissen; manche Worte für Kind gibt es gar nicht in der Einzahl; so das lateinische liberi. Die Dreizahl der Kinder kennt das römische Recht: das ius trium liberorum räumte dem Vater eines solchen Kleeblattes namhafte

[1] Vortrag, gehalten in Bonn am 7. März 1904. Gedruckt im Hochland, 2. Jahrg. 1904, Hft 1 (Oktober).

[2] Eigentlich eine Umdeutung einer Rechtsbestimmung, denn im Corpus iuris bezeichnet der Spruch die kleinste rechtsfähige Gesellschaft.

Rechte ein. Auch im Deutschen nennen wir in Ausdrücken wie: Kinderfrau, Kinderspiel, kinderlos u. a., die Kleinen in der Mehrzahl, wobei sich dann so wunderliche Satzbildungen ergeben wie die Antwort eines Bübleins auf die Frage: ‚Sind noch mehr Kinder bei euch?‘ — ‚Nein, ich bin alle Kinder, die wir haben.‘ Bei unserer wissenschaftlichen Untersuchung über die Kinderstube halten wir uns an das Tres faciunt collegium; das Normale ist nicht ein monologisierendes Kind, ein einsamer Spatz, wie der Volksmund sagt; auch noch nicht das Pärli, sondern erst das von einem Triumvirate gebildete Gschärli, wobei ja nicht, wie dies bei Notaren und Advokaten der Fall ist, ein numerus clausus besteht.

Das Kleeblatt unserer Normalkinderstube wird nun präsumtiv nicht gerade aus Drillingen bestehen, sondern sich nach dem Vorbilde der Orgel mit ihren immer größer werdenden Pfeifen aufbauen oder nach Art einer Fuge gestalten, bei der die Tonreihen nacheinander einsetzen. Mit der Verschiedenheit des Alters ist aber auch eine solche der Funktionen gegeben, und unter den Funktionären der Kinderstube treten besonders zwei Typen hervor: das Älteste und das Jüngste. Beim Ältesten erscheint sein Typus am meisten ausgeprägt, wenn es ein Mägdlein ist; wir kennen aus den Märchen die klugen kleinen Schwesterchen, die immer ein und aus wissen: das Gretel, welches das Hänselchen stets gut berät, das Lieschen, das seinen Fundevogel durch alle Fährnisse hindurchführt. ‚Unsere Älteste wird schon zum Rechten schauen‘, sagt die Mutter, wenn sie ausgeht. Sie ist das Hausmütterchen in Duodez oder das Haustöchterchen, der doctor legens im Kollegium der Kinderstube, Protagonist und Regisseur zugleich.

Der zweite Typus ist dem Kinderstubenforscher bekannt unter dem Namen des Nestquaks oder, wie ihn Güll in seinen köstlichen Kinderliedern nennt, Nestelquak und Huckepack. Übrigens lassen sich seine Namen nicht mit wissenschaftlicher Vollständigkeit angeben. Es heißt hier: ‚Wer nennt die Namen?‘ Alle Arten von kleinen Tieren müssen solche beisteuern. Das Sprichwort sagt: ‚Lieb Kind hat viel Namen.‘ Der Nestquak ist der Tritagonist, der das Drama komplettiert, unter den philosophischen Wissenschaften die Metaphysik, die Lehre von den abschließenden Prinzipien. Er hat aber auch in der Rechtslehre seine Stelle: in manchen Ländern, wie Schottland, Wales, ist der Jüngste der Erbe; in Dänemark hat er einen Namen hergegeben: Kanut, Knut ist der Knoten, der Name des Letztgeborenen, in welchem gleichsam der Knoten der Familie geschürzt wird. Der Nestquak ist gewöhnlich, wie man es ausdrückt, der Verzug der Eltern, deren Erziehungsgrundsätze

gemeinhin auf dem Wege vom Ältesten zum Jüngsten eine beträchtliche Milderung zu erfahren pflegen. Der Nestquak wird aber auch von den Geschwistern verhätschelt, wie dies in so vielen Kindersprüchen hervortritt: in den Fingersprüchen ist er der kleine Finger, der die Pflaumen, welche die Geschwisterchen geschüttelt, gesammelt, eingebracht haben, alle, alle aufißt. Wenn Rückert sagt: ‚Das Recht spricht: Jedem das Seine; die Liebe: Jedem das Deine', so sagt der Nestquak: ‚Alles ist meine.' Oder er macht andere Streiche: ‚Der eine Finger ist ins Wasser gefallen, der zweite hat ihn herausgezogen, der dritte ins Bett gelegt, der vierte zugedeckt, und der kleine Schelm hat ihn aufgeweckt'; in anderer Fassung: ‚Er hat's Vater und Mutter gesagt'; denn er ‚pappt', d. h. klatscht, ist darum gefürchtet, das berufsmäßige enfant terrible, aber doch auch geachtet als das lebendige Gewissen der Kinderstube.

Soviel über den Personalstand der Kinderstube; die Legisten des Mittelalters würden uns aber erinnern, daß die Kinderstube eine universitas personarum et rerum ist, ein fundus instructus, der auch nach Seiten der Sachen erforscht werden will. Freilich gehören auch Sachen dahin; am besten, wenn jedes Kind sein Schränkchen oder Fach oder Stühlchen hat, um zivilrechtliche Kollisionen zu vermeiden. In die Kinderstube gehört ja auch Spielzeug; aber in diesem Punkte verstehen die Eltern so oft die universitas rerum als universalitas rerum und häufen ein Universum von Spielzeug in der Kinderstube auf, bei dem der Forscher förmlich geologische Schichtenlagerungen unterscheiden könnte, wie sie jede Weihnachten, jeder Namens- oder Geburtstag hinterlassen hat, die aber auch als der Niederschlag der Liebe der unterschiedlichen Tanten und Onkel untersucht werden könnten. Darin räumt ja etwas die zerstörende Gewalt der Kinderhände auf; aber es ist besser, daß sie ‚das Gebild von Menschenhand' schonen lernen, und es ihnen darum in weisem Ausmaße gegeben wird. Mit wenigem, immer neu hergerichteten Spielzeuge verwächst das Kind; es bleibt ihm über die Kinderzeit hinaus wert. Die geliebte Puppe wird aufgehoben, und es kommt die Zeit, wo wieder eine kleine lebende Puppe und Puppenfreundin nachgewachsen ist, die nun Mamas Püppchen bemuttert; und so kann sich Spielzeug durch Generationen vererben und in den Tugenden der Treue und Pietät üben — ein seltener Fall, aber doch mit Beispielen belegbar. In unserer Normalkinderstube ersticken wir also nicht im Spielzeuge, aber auch nicht in versackter Luft; mit der Pietät für das Alte ist die Empfänglichkeit für die moderne Hygiene sehr wohl vereinbar. Luft herein ins Zimmer und in die Luft hinaus seine In-

sassen! Spielen im Freien, wie das Vorzeitsbrauch war! Wenn die Heilige Schrift eine friedliche Stadt malt, so vergißt sie nicht die sich tummelnden Kinder; so bei Zacharias (8, 5): ‚Es werden Greise und betagte Frauen sitzen auf den Straßen Jerusalems, jegliches mit dem Stabe in der Hand vor hohem Alter, und die Straßen der Stadt werden mit Knaben und Mägdlein erfüllt sein, die da spielen auf ihren Wegen.' In dem sog. Kindheitsevangelium, einer alten Dichtung, welche die Kindheit Jesu zum Gegenstande hat, spielt das Christuskind mit seinen Gespielen auf der Straße, und sie machen aus Ton vogelin kleine und doch wolgetân; da kommt ein grämlicher Mann und will sie zertreten; das Christuskind aber klatscht in die Hände, und die Vögel werden lebendig und fliegen davon.

Die Kinderstube muß ins Freie münden, am besten in ein Gärtchen, worin das Kinderleben mit den Jahreszeiten verwachsen kann. Im Winter spielen sich ja da nur kurze Schneeballschlachten ab; sonst liegt es leblos. Aber scheint die erste Frühlingssonne in die Fenster der Kinderstube, dann wird eine Expeditionsfahrt unternommen. Wie fremde Orte suchen nun die Frühlingskinder alle die Plätzchen mit den Sommererinnerungen auf, als Gschärli zusammengedrängt, als trauten sie der neuen Welt nicht. Da trifft wohl ein, was das Liedchen Hoffmanns von Fallersleben besagt:

‚Wo mein Pferd im Winter stand?
In den Weidenzweigen!
Da ich's heute wiederfand,
Will ich's gleich besteigen!'

Und gar das erste Blümchen, wie wird es bejubelt! Man wird an die altdeutschen Lieder erinnert:

‚Ir sult ûf des meien plân
den ersten viol schouwen
der ist wunniclich getân.'[1]

Der Vogelschlag wird jubelnd nachgeahmt, was wieder an alte Scherzsprüche gemahnt; so an den schwäbischen Finkenruf: ‚Wenn de mei Neschtle findscht, gib i der ä Krüzerle!'

Ein frischer Junge von sechseinhalb Jahren schrieb in einem Gratulationsbriefe: ‚Ich wünsche dir viel Glück; die Amsel singt, der Flieder blüht, und ich bin fröhlich und klettere auf die Bäume.' Ganz Poesie und ganz Prosa, treuer, durchsichtiger Ausdruck des eben Empfundenen: ein Merkmal der Kinderpoesie. Ein süddeutsches Mägdlein, also ein

[1] L. v. Zingerle, Das deutsche Kinderspiel im Mittelalter, Innsbruck 1873. 29, wo dergleichen mehr zu finden ist.

Mädele, im dritten Jahre stehend, rief freudig: ‚Der Frühling ist da!‘ Die Mama fragte: ‚Was ist denn der Frühling?‘ und erhielt die prompte Antwort: ‚Ein Vögele!‘ Auf die Frage: ‚Bloß das?‘ kam die Antwort: ‚Noch ein Vögele!‘ und auf die weitere: ‚Ist das alles?‘ erfolgte der Bescheid: ‚Ein Generalvögele!‘ Ob damit der Lenz als Oberstkommandierender der Vogelwelt bezeichnet wurde, oder diese selbst gemeint war, oder der Federbusch des Generals hereinspielt, werden die Psychologen der Kinderstube kaum ergründen können. Der Ausdruck aber fixierte sich, und der wirkliche General mit Helmbusch und Epauletts hieß nun auch das Generalvögele. Die kindlichen Phantasiebilder gleichen den fliegenden Marienfäden des Herbstes, die sich nicht bloß an Halm und Reis, sondern auch an einen prosaischen Pflock ansetzen können. Das Vögele mußte aber auch praktische Dienste leisten; als Mädele einmal, anstatt zu schlafen, Selbstgespräche hielt, und die Mutter es deshalb tadelte, entschuldigte es sich damit: ‚Es kam ein Vögele und sagte: Sprechen Sie doch etwas mit mir! Und das mußte ich doch tun!‘ Diesem geflügelten Verführer zum Selbstgespräche läßt sich ja Artigkeit nicht absprechen, wohl aber Wirklichkeit. Dennoch wird niemand verlangen, daß die Staatsanwaltschaft der Kinderstube wegen Vorspiegelung falscher Tatsachen einschreite. Manches, was uns in kindlichen Aussprüchen als Unwahrheit erscheint, ist dem Kinde Wahrheit, wenn auch nur eine halbgeträumte. Freilich gibt es auch Kinderlügen, für deren Behandlung das schweizerische Verslein in Simrocks ‚Das deutsche Kinderbuch‘ gilt:

‚Wart es bitzeli, beit es bitzeli,
Sitz es bitzeli nieder,
Und wenn d' es bitzeli g'sesse bischt,
So chumm und sägs dann wieder!‘

Wird ja doch auch einem Reporter eingeräumt, sich ‚es bitzeli‘ zu besinnen und eine falsche Nachricht über einen russischen Sieg zu berichtigen. Der Wahrheitssinn ist eine Pflanze, die Zeit zum Wachsen braucht. Wie schön die Wahrheit ist, schöner als schön, davon haben die Kinder schon eine Ahnung. Fragt man sie: ‚Soll ich eine schöne oder eine wahre Geschichte erzählen?‘ so wählen sie immer die wahre; ein kluger Nestquak machte aber den Beisatz: ‚Wenn ich sie verstehe!‘ Die Pflicht der Aufrichtigkeit, die Wahrheit zu gestehen, legt das Kindermärchen ‚Marienkind‘ den Kleinen am wirksamsten ans Herz, welches die Folgen der Verstocktheit vor Augen führt.

Die Kleinen in der Welt der Märchen und Kindermythen leben und weben zu lassen, schädigt nicht den Wahrheitssinn; nur muß man

deren luftigen Gebilden nicht geflissentlich den Stempel der Realität aufdrücken, um sich an dem arglosen Kinderglauben zu ergötzen. Daß der Storch die Kinder bringt, wird gelten, solang es Kinder gibt; aber er bringt den Puppenmüttern auch ihre Puppen, die doch notorisch die Mama gemacht oder kostümiert hat. Es bleibe seine Funktion im Märchenzwielicht wie die des Sandmanns, von dem es in dem lieblichen Schlummerliedchen heißt:

‚Sandmännchen kommt geschlichen
Und guckt durchs Fensterlein,
Ob irgend noch ein Liebchen
Nicht mag zu Bette sein;
Und wo er nur ein Kindchen fand,
Streut er ihm in die Augen Sand.
Schlafe, schlafe, schlafe, du mein Kindelein!‘

Diese Figur verschont man mit überflüssigen Materialisationen, Verholzungen, wie man sie leider mit dem Storche vornimmt. Die Kinder kommen hinter diese Fabeln und werden mißtrauisch; so konnte es geschehen, daß, als die Lehrerin sagte: ‚Jetzt wollen wir vom Storche sprechen‘, eine aufgeklärte Schülerin entrüstet bemerkte: ‚Aber Fräulein, es gibt doch gar keine Störche!‘ — ein Radikalismus der Aufklärung, an den man manchmal erinnert wird, wenn sich große Kinder in ihrer Superklugheit spreizen.

Die Kinderphantasie mag man belauschen, aber ihre Berichtigung der fortschreitenden Reife überlassen. Der Sinn dafür ist jetzt allenthalben erwacht; die humoristischen Zeitschriften haben eine förmliche Rubrik: Kindermund, und es ist viel Herziges unter diesen Mitteilungen. Freiherr Paul v. Schönthan hat mehrere Sammlungen des Inhalts herausgegeben: ‚Kindermund‘, ‚Enfant terrible‘, ‚Kinder von heute‘. Die Humoresken von John Habberton: ‚Helenens Kinderchen‘ und ‚Andrer Leute Kinder‘, verdeutscht von Martin Greif (bei Reclam), enthalten viel Amüsantes. Mit glücklicher Hand aus dem Leben geschöpft sind die Mitteilungen: ‚Aus der Kinderstube‘, die im Regensburger ‚Hausschatz‘ 1901 erschienen sind.

Dieses frische Grün in unserem Gärtchen darf aber nicht den ehrwürdigen Moosgrund aus dem Auge verlieren lassen, die alte, immer junge Kinderpoesie, den Kindermund des deutschen Volkes, an dessen Schätzen Generationen gearbeitet haben. Es sind die Märchen, mit deren Sammlung die Gebrüder Grimm zuerst vorgingen, die Kindersprüche, -lieder, -rätsel, -spiele, wie sie uns Simrock, Rochholz u. a. geschenkt haben, gerade zur rechten Zeit, da sie anfingen, im Volke selbst

abzusterben. Wie bei aller echten Volkspoesie darf man gar nicht fragen, wer derlei gemacht hat: der Niemand hat's gemacht, weil es jeder hätte machen können. Das Naturwüchsige daran hat H. Heine gut charakterisiert, wenn er erzählt, wie ein Wanderliedchen zustande kommt: Ein Wanderbursche dichtet, pfeift und singt den ersten Vers, die Vögel hören's und pfeifen's ihm nach und dem zweiten Burschen vor, der nach ihm desselben Weges kommt, der nun den zweiten Vers dazu fügt. So hat an den Kinderliedern das Vögele auch seinen Anteil. Mögen Mütter, Großmütter, Ammen, Wärterinnen die Verwalter des Schatzes sein, geschürft haben ihn die Kinder selbst; Lied und Spruch haften so fest in ihrem Ohre, weil sie aus ihrem Dichten und Trachten heraus geschaffen sind. Oft können wir das Mitdichten des Kindes erkennen, so wenn das seine Brüder erlösende Mädchen zu Sonne, Mond und Sternen wandert; da muß ein Nestquak gefragt haben, worauf die Sterne sitzen, und das Märchen nimmt die Antwort auf: ‚Jeder auf seinem Stühlchen.'

Wie die Märchen die Erstlinge waren, so ist uns auch das Verständnis für ihre Poesie zuerst wiedergegeben worden. Die Vorrede der Gebrüder Grimm zu den ‚Kinder- und Hausmärchen' ist selbst von Märchenpoesie durchhaucht. ‚Es geht', heißt es dort, ‚durch diese Märchendichtungen innerlich dieselbe Reinheit, um derentwillen uns Kinder so wunderbar und selig erscheinen; sie haben gleichsam dieselben bläulichweißen und makellosen Augen, die nicht mehr wachsen können, während die andern Glieder noch zart und schwach und zum Dienste der Erde ungeschickt sind.'

Von den Kinderliedern sind die duftigsten Blüten die Schlafliedchen. Da schüttelt die Mutter das Bäumlein, daß ein Träumlein herabfällt; da ziehen die Sterne als Lämmer über die Himmelsflur; da baut das Lied eine Laube mit einem Dache von Rosen und Nelken über das Bettchen:

‚Guten Abend, gute Nacht,
Mit Rosen bedacht,
Mit Näglein besteckt,
Schlüpf' unter die Deck'!
Morgen früh, wenn Gott will,
Wirst du wieder geweckt.'

Von dem Winde, der durch die Linde fährt, singt die Mutter mit unbewußtem psychologischen Feingefühle; wirklich hat das Bild von windbewegten Bäumen eine süß einschläfernde Gewalt. So heißt es auch in dem zartesten der Schlummerlieder:

‚Dort hoch auf dem Berge,
Da wehet der Wind;
Da sitzt Frau Maria
Und wieget ihr Kind.
Sie wiegt es mit ihrer schneeweißen Hand
Und braucht dazu kein Wiegenband.
Schlaf ein, schlaf, lieb Kindelein!‘

Den Nachklang der Wiegenlieder im Herzen des Dichters und damit ihren poetischen Vollklang hat Rückert bezeugt:

‚Ich war ein böses Kind und schlief nie ungesungen;
Doch schlief ich ein geschwind, sobald ein Lied erklungen,
Das meine Mutter sang gelind.

Und also bin ich noch: ein Schlaflied muß mir klingen;
Nur dieses lernt ich doch: es selber mir zu singen,
Seit ich der Mutter wuchs zu hoch.

Und was mir tief und hoch nun mancherlei entklungen,
Ist nur ein Nachhall doch von dem, was sie gesungen;
Die Mutter singt in Schlaf mich noch.‘

Neben den zarten Kinderliedern treffen wir nun auch recht derbe, manche weniger von poetischem, aber dafür von pädagogischem Werte, bald die Verstimmung des Kindes wegscherzend, bald unwillkommene Pflichten erleichternd, bald Schmerzenstränen in Lächeln wandelnd.

Ist das Kind ‚grantig‘, wie man in Österreich sagt, d. i. übelgelaunt, so ist das Sprüchlein an der Stelle:

‚Der Müller will mahlen,
Das Rädchen geht um,
Mein Kinderl ist grantig,
Weiß selbst nit warum.‘

Oder das andere:

‚Mein Kindelein klein,
Das bild’t sich viel ein.
Jetzt mag es mich nimmer,
’s muß aber nit sein.‘

Eine im Mittelalter beliebte Dichtungsform, die Priamel, hat uns ein anderes Liedchen aufbehalten:

‚Vögel, die nicht singen,
Glocken, die nicht klingen,
Pferde, die nicht springen,
Pistolen, die nicht krachen,
Kinder, die nicht lachen,
Was sind das für Sachen!‘

Die schweizerische Mutter sagt schmeichelnd:

‚Mareili, was denkscht,
'aß d' es Chöpfli so senkscht,
'aß d' es Näsli so streckscht,
Kes Wörtli meh redscht?'

Die niedersächsische Mutter stellt das verstimmte Kind vor die Wahl:

‚Bist du bös,
Gah mank de Göös;
Bist du got,
Kümm up min Schot!'

Den verdrossenen Hans aber weiß sie schnell auf die Beine zu bringen:

‚Hanske kann nich,
Hanske wöll nich,
Hanske ward nich danze!
Mutter nam de Pitsch hervor,
Gaf dem Hanske öwer 't Ohr.
Hanske kann wull,
Hanske wöll wull,
Hanske ward wull danze.'

Damit erhält auch die Prosa eines rechtschaffenen Klapses ihr Recht in der Kinderstube. Der Hans scheint in der Kinderstube immer die Rolle des Oppositionsgeistes, des unzufriedenen Staatsbürgers zu spielen, wie wir aus dem Sprüchlein erfahren:

‚Der Hans im Schnackenloch
Hat alles, was er will,
Und was er hat, das will er nit,
Und was er will, das hat er nit.
Der Hans im Schnackenloch,
Hat alles, was er will.'

Wenn sich das Büblein nicht waschen lassen will, wird die schwarze Amsel gerufen, die so gerne weiß wäre:

‚Wenn ich schon schwarz bin,
Ist doch die Schuld nit mein;
Schuld hat mein' Mutter g'habt,
Weil sie mich nit waschen hat,
Da ich noch bin gewest
In dem warmen Federnest.'

Wenn das Mädele nicht essen will, wird die Katze als kulinarische Sachkennerin zitiert:

‚Bum bam beier,
Die Katze mag keine Eier.
Was mag sie dann?
Speck aus der Pfann':
Ei, wie lecker ist unsre Madam!'

An den alten Brauch der Besprechung von Wunden kann das Trostsprüchlein für das Kind, das sich weh getan hat, erinnern:

‚Heile, heile Segen,
Morgen gibt es Regen,
Übermorgen Schnee,
Tut's dem Kindle nimmer weh!'

Wenn Mädele aber über Hitze klagt, so kann es auch ausgelacht werden: ‚Hitze hat se, sagt se, meint se, hätt' se.'

Nach des Tages Last und Hitze aber wird ins Bett kommandiert im Namen der Tradition der Urzeit:

‚Sit Adamsziten,
Wo Gott d' Welt g'schaffe hät,
Ischt's Bruch und Übig:
Z' Abed i's Bett!'

Seit Adams Zeiten beinahe scheinen aber auch die Kindersprüchlein selbst zu existieren. ‚Die mütterliche Wärme des Kinderspruchs', sagt Rochholz, ‚und seine ungelernte Innigkeit, dies Wesen alles Kindertums, liegt darin, daß er nicht ein Ankömmling ist, sondern ein stets Dagewesener; niemand hat ihn jung gekannt; wer sich auf ihn berief, mußte sich zugleich auf Vater und Großvater berufen; immer war er, so lange wie das älteste Menschengedenken, im Lande und in der Familie schon herkömmlich.'[1] Er war jederzeit und ist überall: ‚Der Kinderreim im Oldenburger und Bremer Lande und derjenige an der Donau unterscheiden sich oft noch weniger als Geschwister, sondern haben eine wahre Zwillingsähnlichkeit. Was Schröer in Preßburg, Zschischka und Schottky in Deutschböhmen und im Erzherzogtum an solchen Sprüchen aufzeichnete, Mannhardt in Danzig, das gleicht alles unserem Kinderspruche an der Aare und am Jura: aller Unterschied zwischen diesen örtlich sich so entfernt bleibenden Kleinigkeiten ist bis in die Tausende von Sprüchen hinein kein anderer als ein mundartlicher. Wie soll man sich diese märchenhafte Ubiquität erklären? Keine Zeit hat sich dieser unscheinbaren Dinge ernstlich angenommen, der Buchdruck hat sie nicht verbreitet, Plan und Lehre sie nicht vorsätzlich jemals vererbt oder gefristet; gleichwohl sind sie aller Orten und von jeher!'

Ich sprach vorher scherzend von einer Wissenschaft der Kinderstube; es gibt aber heute wirklich eine solche, und sie hat mit der Sammlung, Vergleichung und Stammbaumforschung der Kinderpoesie begonnen, wozu Jakob Grimm in seiner ‚Deutschen Mythologie'

[1] Allemannisches Kinderlied und Kinderspiel aus der Schweiz, Leipzig 1857.

den Grund legte. Aus dem germanischen Mythus kamen die beliebtesten Märchengestalten. Das Dornröschen und sein Prinz sind Brunhild und Siegfried, in dem Elemente des Überall und Nirgends belassen, nur in das sonnige Reich der Kinderträume eingerückt, während die Heldensage sie in den Dienst ihrer Tragik stellte. Die Frau Holle, die ihre Betten macht, wenn es schneit, ist die Göttin Frigg; der Wunschhut des reisenden Handwerksburschen, sein Tischlein-deck-dich, das Hinkelbeinchen des treuen Schwesterchens, das seinen Bruder aus dem Glasberg erlöst, sind Attribute altgermanischer Götter. Aber auch im Kinderliede ist derlei aufbehalten geblieben. In dem Reiterliedchen heißt es:

‚Reite, reite, Rößlein,
Zu Basel steht ein Schlößlein,
Zu Rom, da steht ein Glockenhaus,
Da schauen drei schöne Jungfraun heraus:
Die eine, die spinnt Seide,
Die andre wickelt Weide,
Die dritte spinnt das klare Gold,
Und die ist meinem Kindlein hold.‘

Das sind aber die drei Nornen, deren nordische Abkunft durch ihr Quartier im römischen Glockenhause ebensowenig berührt wird wie durch den Namenswechsel, den uns eine andere Variante zeigt, in der sie ‚die drei Mareien‘ heißen. Ebenso hat man im Reigenspiele von der goldenen und faulen Brücke, wie es in allen Gegenden Deutschlands vorkommt, eine Reminiszenz an die Totenbrücke erkannt, an welcher der hütende Modhgudhr sitzt und spricht: ‚Reite durch, der Bruder ist schon voraus!‘

In vielen Fällen gewinnen Lieder und Sprüche, die uns auf den ersten Blick als Kindergeplapper ohne Verstand, als bloße Lippenübungen vorkommen müssen, Sinn und Zusammenhang. Um nur ein Beispiel anzuführen: Ein Auszählspruch lautet:

‚Eine kleine weiße Bohne
Reisete nach Engelland;
Engelland ist zugeschlossen
Und der Schlüssel abgebrochen.
Piff, puff, paff, du mußt af!‘

Auf diesen blühenden Unsinn fällt aber ein Licht durch eine Variante, ein Kölner Liedchen:

‚Wer will mit nach England gehen?
England ist verschlossen,
Der Schlüssel ist zerbrochen.

Wann kriegen wir den Schlüssel?
Wenn das Korn reif ist,
Wenn die Bäcker backen!'

Diese Zeitbestimmung zeigt uns, daß hier ein Nachklang der Sommermythen vorliegt, und damit gewinnt auch der Schlüssel Sinn: er ist die Schlüssel- oder Glücksblume, die dem Sonntagskinde am Sonnwendtage den Berg, Elbenberg, das Elbenland erschließt. Läßt es die Blume liegen, so muß es ein Jahr im Berge bleiben; darum hat die Blume den Namen: Vergißmeinnicht. Die Bohne ist überall eine zur Unterwelt gehörende Pflanze; England steht für Elbenland, dessen Name fremd geworden war. Der Spruch ist also eigentlich ein Zauberspruch: es wird ein Kind ausgezählt, das in den Elbenberg verbannt wird.

Wir können uns über die Treue des deutschen Kindergedächtnisses nicht wundern, wenn wir hören, daß in Griechenland die Kleinen noch heute mit der Lamia geschreckt werden, dem Höhlendämon, der Kinder stiehlt und frißt, und den die antike Mythologie als die Mutter der Skylla aufführt. Der altgriechische Mythus hat einen Zug, der aussieht, als stammte er aus unserer Kinderstube: wenn die Lamia sich satt gegessen hat, schläft sie ein und tut ihre Augen in einen Beutel, so daß sie dann unschädlich ist. Der Zug wird wohl von einem vorhomerischen Nestquak herrühren!

Von diesen Zusammenhängen der volkstümlichen Kinderpoesie kommt nun manches Heidnische und mancher Aberglaube; aber auch dieser zeigt hie und da einen poetischen Zug. Ein kleines Kind soll man nicht in den Spiegel sehen lassen; denn es hat die Gabe, sich in seinem linken Händlein wie in einem Spiegel zu sehen, die ihm der wirkliche Spiegel raubt. Bricht ein Gewitter aus, so mag alles im Hause aufstehen, aber das Jüngste soll man nicht wecken; so lange es schläft, schlägt der Blitz nicht ein. In andern Zügen schmelzen christliche Vorstellungen an. Wenn kleine Kinder auf eine Stelle hinschauen, wo wir nichts sehen, so betrachten sie ihren Schutzengel; lächeln sie im Schlafe, so wird ihnen der Engel ‚ein Freudelein ins Ohr sagen'.[1] Sonntagskinder (eigentlich Sonnwendtagskinder, am 21. Juni oder 21. Dezember geboren) sehen nicht bloß die Schätze der Erde, sondern verstehen die Sprache der Tiere. Ihre Gabe besingt Rückert:

‚O du Kindermund, o du Kindermund,
Unbewußter Weisheit froh:
Vogelsprache kund, Vogelsprache kund,
Wie König Salomo!'

[1] Rochholz, Allemannisches Kinderlied.

Und der tiefsinnige Lavater sagt: ‚Alle Kinder haben eine ungelernte Muttersprache, ungefähr wie die stumme Muttersprache der Himmel, welche die Ehre Gottes erzählen; und mit solchen Brosamen, die von der Großmutter Liebetisch fallen, nehmen wir alten grauen Haare noch vorlieb.‘ [1]

In die Himmelssphären versetzt der Volksglaube die Seelen der früh verstorbenen Kinder; sie haben als Engelein jedes auf seinem Sterne darüber zu wachen, daß er nicht erlösche. Am Himmelszelte weilen gerne die Gedanken der Kleinen; drei Geschwisterchen warfen im Gespräche unter sich einmal die Frage auf, wohin Sonne, Mond und Sterne ziehen, wenn sie untergehen, und das Brüderchen gab die Entscheidung: ‚Wo sie den kürzesten Weg zum lieben Gott haben!‘ Der größte Weise des Altertums, Aristoteles, wußte es auch nicht anders; er lehrte: Alle Bewegung kommt von der der Himmelssphären, und diese von dem Genius des höchsten Firmamentes bei seinem Hinstreben zu Gott. Auf den Höhen der Kinderpoesie weht ein religiöses Fühlen und Empfinden, ein Hauch ahnender Andacht. Das ist bei der Ursprünglichkeit der Kinderdichtung nicht zu verwundern, denn an aller Poesie wie an aller Kunst und Wissenschaft hat die Religion von den Anfängen her mitgearbeitet. Sie gleichen alle der Pflanze, welche aus dem Boden von unten her ihre Nahrung saugt, aber nach oben strebt und Licht und Luft von daher erhält. Mag auf der einen Seite Gesang und Poesie auf dem Spieltriebe, auf der natürlichen Lust am Phantasiespiele beruhen, sie hätten nie einen Aufschwung genommen, wenn ihnen nicht anderseits die Andacht einen höheren Geist eingeflößt hätte. An der Spitze der Völkergesänge finden wir Hymnen und Gebete, wie wir die bildende Kunst sich erst erheben sehen, wenn sie Tempel baut und den Gottesdienst schmückt, wie wir den Erkenntnistrieb erst zur Weisheit vordringen sehen, wenn er die göttlichen Dinge ergreift.

So deutet uns erst die Religion die Kinderpoesie und gibt auch unserer Freude an derselben die rechte Weihe, indem sie uns zugleich an den Ernst erinnert, der, unbeschadet der Fröhlichkeit, die Kinderstube durchwalten soll.

Das aber wäre ein Thema für sich: der sittliche Ernst der Kinderstube, die Verantwortung, welche auf uns liegt, wenn wir mit den Kleinen leben und in ihr Leben eingreifen. Es muß genügen, unsere Betrachtung bis zu dem Punkte geführt zu haben, wo wir auf ihre Ergänzung Ausblick gewinnen.

---

[1] Rocholz, Allemannisches Kinderlied.

## 10. Die Poesie der Arbeit[1].

Wenn die Arbeit zum Gegenstande von Vorträgen gemacht wird, welche sich an Seelsorger, Lehrer und Volksfreunde wenden, so gebührt es sich, daß ihr sittlicher Wert, die Bedeutung der Arbeit für die Jugenderziehung und die moralische Volksbildung den leitenden Gesichtspunkt abgibt, und es ist dieser auch für meine heutige Besprechung der maßgebende, nur daß ich vorhabe, zu der Höhe dieser sittlichen Ansicht auf dem mühelos ansteigenden Pfade der Dichtung heraufzuführen, den Ernst der Arbeit im Spiegel der Poesie zu zeigen, welcher es ja gegeben ist, Ernst und Scherz, Ideen und Phantasiegebilde zur gefälligen Einheit zu verknüpfen.

Auf den ersten Blick scheinen sich freilich Poesie und Arbeit eher voneinander abzukehren, als sich zu suchen: einem Schmied, der zugleich ein Reimschmied wäre, würden wir nicht die rechte Hammerführung zutrauen, und einen Dichter, der im Schweiße seines Angesichtes Verse drechselte oder leimte, würden wir erst recht nicht ernst nehmen. Arbeit verlangt Anspannung der Kräfte, Poesie das freie Walten der Phantasie und des Gefühls; Arbeit ist trocken und hart, Poesie ist zart und duftig; Symbole der Arbeit sind Ameise und Biene, Sinnbild der Poesie der Schmetterling, der leichten Flügelschlags von Blume zu Blume fliegt.

Und doch hat die Poesie gerade jene arbeitenden Tierlein verherrlicht, während sie dem schillernden Falter nicht die gleiche Aufmerksamkeit schenkte. Mit dem Treiben der Ameisen vergleicht Vergil in der Äneis das Gedränge der zur Abfahrt eilenden Troer:

‚Schwarz durch die Felder hin dehnt sich der Zug; es verengen die Kräuter
Ihnen die Bahn, doch fort muß die Beute; da stemmen sie, schleppen
Mühvoll die einen die Körner, die andern treiben zur Arbeit,
Züchtigend Säumnis; erfüllt ist der Pfad von flammendem Eifer.‘

In dem Gedichte vom Landbau schildert derselbe Dichter die Arbeit des Bienenvolkes, das da

„. . . häuft lauteren Honigs
Seim und erfüllet die Zellen des Baus mit flüssigem Nektar,
Alles in Eifer entbrannt.‘

Wahrscheinlich angeregt dadurch, hat Shakespeare in „Heinrich V.‘ ein anmutiges Bild von dem Fleiße der Bienen entworfen, von denen die einen

[1] Vortrag, gehalten in dem pädagogisch-katechetischen Kursus in Salzburg am 11. November 1903, abgedruckt in der Salzburger Kirchenzeitung 1903 Nr 90 u. 91 (hier durch die Proben aus Dichtern erweitert).

‚Die samtnen Sommerknospen plündern und dann
Den Raub mit lust'gem Marsch nach Hause tragen
. . . . . .
Wo Maurer singend goldne Dächer bauen,
Die stillen Bürger ihren Honig kneten' usw.

Hier macht die Poesie die Arbeit zu ihrem Gegenstande, wie sie bei ihrem universalen Charakter eben alles zu ergreifen vermag; aber bei Shakespeare tritt uns noch eine andere Beziehung von Arbeit und Dichtung entgegen: wir sehen und hören, ‚wie Maurer singend goldne Dächer bauen': das Lied begleitet die Arbeit selbst, der rührige Fleiß gesellt sich den Gesang. Wir finden dies bei den Bauhandwerkern, weniger bei den Maurern als bei den Zimmerleuten, zumal bei der gemeinschaftlichen Arbeit des Rammens. Die Rammerliedchen gehören zu den primitivsten und verbreitetsten Arbeitsgesängen. Das kürzeste und verständlichste wird wohl das niederdeutsche sein:

‚Hi hopp,
Up'n Kopp!
Noch enmal
Up un dal!'

Kräftig ist das Lied aus dem Böhmerwald, der Gegend des ehr würdigen Zisterzienserstiftes Hohenfurt:

‚All Mann, fangt an!
Es dauert nit lang.
Der Schlegel ist schwar,
Weil er von Eisen war.
Der eichne Kern,
Der geht nit gern.
Er muß hinein,
Durch Sand und Stein.
Er muß vül tragen,
Vül Roß und Wagen,
Gar schwere Last.
Jetzt mach' mer Rast.'

Das Lied leistet hier der Arbeit namhafte Dienste: es erhält durch seinen Takt die Bewegungen der Arbeiter im Gleichmaß, aber hält damit auch diese zusammen, spornt, erfrischt sie, scheucht die Ermüdung.

Hier tritt uns eine Berührung von Poesie und Arbeit in ihren elementarsten Grundlagen entgegen: sie haben etwas gemein, was sie bindet, und das ist der Rhythmus. Die Arbeit erfordert rhythmische Bewegung und die Poesie ist auf Rhythmus gebaut, hat in ihm ein formendes Prinzip; beide finden sich also in demselben Elemente zusammen. Professor Dr Bücher, der Leipziger Nationalökonom, hat

eigens ein lehrreiches Buch, ‚Arbeit und Rhythmus', geschrieben und dieses Verhältnis durch zahlreiche Beispiele belegt. Auch auf Fr. Höbers Abhandlung ‚Volkslied und Arbeit' im ‚Hochland', Augustheft 1909, ist zu verweisen. Schon im Altertum treffen wir poetische Charakteristiken der Arbeit durch den Rhythmus. Ovid (Metamorphosen 3, 618) sagt von dem Maat Epopeus: Requiemque modumque voce dabat rimis, animorum hortator. Das berühmteste Beispiel der Art bildet die Schilderung der Schmiedearbeit der Zyklopen bei Vergil in dem Gedichte vom Landbau: die einen treten die Blasebälge aus Rindsleder, die andern tauchen das zischende Eisen ins Wasser; der Ätna erdröhnt von den gewaltigen Hieben auf den Amboß, denn: Illi inter sese magna vi brachia tollunt; deutsch etwa: ‚All im Chor mit Vollkraftschwung erheben die Arme.' In langatmigen Spondeen schreitet der Vers schwerfällig fort, wie die Arbeit selbst, die er nachbildet. Bei neueren Dichtern finden wir mehr die hurtige Arbeit in Klangmalerei wiedergegeben, so in tanzenden Anapästen in Kopischs ‚Heinzelmännchen', wo die Arbeit des Zimmermanns, des Metzgers, des Schneiders mit drastischem Humor wiedergegeben wird. Der Volkswitz hat sogar Laute ausgesonnen, welche die verschiedenen Arbeiten vergleichend nachbilden. In einem schlesischen Liedchen sagt jeder der auf der Stör zugleich arbeitenden Handwerker seinen Vers, der die Beköstigung kritisiert: Der Schuster: ‚Ke Quarkbrut mog ich ni'; der Schneider: ‚O hätt' ich's, o hätt' ich's'; der Tischler: ‚Da host's, da host's'; der Stellmacher: ‚Mich worgt's, mich worgt's'; der Schmied: ‚Trink druf, trink druf.'

Das ist spielende Poesie, aber der Ernst der Arbeit regt auch den ernsten Dichter an, und zwar besonders das Gewerke, welches die volle Kraft in Bewegung setzt und Gegenstände schafft, die selbst der Kraftbetätigung dienen: die Feuerarbeit. Der Schmied, der die Schwerter macht, ist der am meisten besungene Handwerker. Schon der griechische Mythus feiert den Schmiedegott Hephaistos, den uns Homer in seiner Werkstatt vorführt, den Vulcanus der Römer, dessen Gesellen eben die hämmernden Zyklopen sind. Die deutsche Sage berichtet von Wieland und Mime, deren unterirdische Schmiedearbeit man in stillen Nächten belauschen kann. Die jugendlichen Helden sind nicht zu stolz, bei ihnen zu lernen, so Jung Siegfried, der

‚Wohl den Hammer schwingen kunnt:
Er schlug den Amboß in den Grund,
Er schlug, daß weit der Wald erklang
Und alles Eisen in Stücke sprang.'

Allbekannt ist Schillers Schilderung der Schmiedearbeit in dem Gedichte ‚Der Gang nach dem Eisenhammer'; ein Meisterstück von Klangmalerei ist die Dichtung ‚Im Gußwerk' in den ‚Dorfidyllen' (1862) von Robert Waldmüller (Charles Duboc).

‚Im Gußwerk schafft's die ganze Nacht,
Die mächt'gen Öfen glühen,
Weiß blitzt das fließende Metall,
Die ruß'gen Essen sprühen.
Es schnauft und keucht der Blasebalg,
Geängstigt pfeift die Flamme;
Laut ächzend kreist das Wasserrad,
Dumpf dröhnt's vom Mühlendamme.
Der morsche Bretterboden bebt,
Es zittern alle Sparren,
In stundenweite Ferne dringt
Das Tosen, Sausen, Knarren.'

Diese Klangmalerei ist nicht weit von einer phonographischen Aufnahme des Getöns im Gußwerke, nur daß der Lärm für das Ohr gegliedert wird. Aber der Dichter lichtet nicht bloß das wilde Durcheinander der lärmenden Dinge, sondern gibt ihnen auch eine Seele:

‚Doch ist das nächtliche Geräusch
Von noch ganz andrer Stärke,
Wenn's nebenan zu schaffen gibt
Im alten Hammerwerke;
Wenn plötzlich, von des Wassers Kraft
Mit Macht emporgehoben,
Der Riesenhammer zornig wird
Und wild beginnt zu toben;
Wenn Schlag um Schlag er niederpocht,
Das Glutstahl breit zu schlagen,
Nach dem er zuckend noch verlangt,
Wenn's wieder fortgetragen.'

Was da erschreckend auf das Ohr andringt, ist doch noch nicht der ganze Graus, den die Gewalt der Feuerarbeit einflößt; vielmehr weckt diese noch zudem das Echo geheimer Naturkräfte:

‚Da hört man durch den Tannenwald
In nächtlich stiller Stunde
Verworrne Laute, rätselhaft,
Auf Meilen in der Runde.
Bald saust es, wie die wilde Jagd,
Gespenstisch in den Lüften;
Bald seufzt und klagt es dumpf herauf
Aus unterird'schen Grüften;

Bald wieder pocht's und übertönt's
Den Seufzer und die Klage,
Als ob der Mutter Erde Herz
Auf einmal hörbar schlage.'

Aber fast noch unheimlicher als dieses Tongewirr ist das schweigende Walten der Männer des Feuers:

‚Als hab' der Gott der Unterwelt
Sie in sein Amt genommen,
So schauen sie Vulkanen gleich,
Vom Glutschein rot umglommen.
Ihr schwerer Tritt verhallt dem Ohr,
Und ihre Schatten gleiten
Gespenstisch riesenhaft dahin,
Wenn sie vorüberschreiten.
Kein Blick, kein Gruß, kein flüsternd Wort,
So ernst und starr die Miene,
Als ob ihr Arm den glühen Schlot
Der Hölle selbst bediene.'

Die Feuerarbeit hat etwas Gewaltiges und Dämonisches. Prometheus, der den Menschen das Feuer gebracht hat ohne Wissen der Götter, ist ein Titan, kein guter Genius; auch die Schmiede der deutschen Sage sind unheimliche Gestalten: Wielands Vater ist der Riese Wate, Mimes Bruder der Drache Fafner, der Lichtheros Siegfried erschlägt beide. Es liegt in der Feuerkunst ein titanisches Element, voll Poesie, aber unheimlich; es mutet uns prosaische Menschen davon etwas an, wenn wir mit dem Feuerroß durch die Gegenden der rauchenden Schlote, der lärmenden Eisenwerke, etwa durch das Ruhrgebiet, fahren. Das Feuer ist ein gewaltiges Element, und es kann nur durch List und Gewalt bezwungen werden. Der Sieger aber, der Mensch als Feuerherr, fühlt sich in stolzer Vollkraft; er sagt sich: Kann ich den Flammen gebieten, so kann mir nichts widerstehen; der Kraft, welche sich das flackernde, züngelnde Element zu ihrem Sklaven machte, sind ungemessene Weiten geöffnet.

Das Ungemessene, Maßlose entspricht jedoch keineswegs dem Wesen der Arbeit. Gerade ihre bedeutsamste psychologische und ethische Wirkung ist die, daß sie der Betätigung Maße vorschreibt; das Maß der Arbeit aber ist das Werk, auf das sie sich richtet, und dieses wird nun Quelle anderer Gefühle und anderer Lieder, als sie die Lust an der Kraftbetätigung hervorruft: der Gefühle der Werkfreudigkeit und Schaffenslust[1].

[1] Vgl. des Verfassers Philosophische Propädeutik II: Empirische Psychologie (1912, Herder) § 11, 4.

Die Nationalökonomie lehrt, daß die Arbeit die Dinge in Güter verwandelt; die Güter sind danach benannt, daß sie etwas Gutes, Erfreuendes, Schönes gewähren, und die Lust an dem Schönen, das die Arbeit herstellt, und die Freude an der Herstellung selbst wird nun auch eine Quelle der Poesie. In Goethes jüngst veröffentlichtem Nachlasse finden wir ein anmutiges Gedicht, welches die Verbindung der Lust am Schönen mit der Freude an seiner Herstellung zum Ausdruck bringt. Der Dichter knüpft an die lateinischen Verse an:

‚Nec factus solum vestes spectare iuvabat:
Tum quoque dum fierent, tantus decor affuit arti.‘

Deutsch etwa:

‚Nicht nur die fertigen Kleider zu schauen, ergötzte das Auge:
Reizvoll war ihr Entstehn nicht minder durch meisterlich Schaffen.‘

Dann fährt er fort:

‚Ich sah's in meisterlichen Händen —
Wie denk' ich gern der schönen Zeit —
Erst sich entwickeln, dann vollenden
Zu nie gesehner Herrlichkeit.
Zwar ich besitz' es gegenwärtig;
Doch, soll ich mir es selbst gestehn:
Ich wollt', es wäre noch nicht fertig;
Das Machen war doch gar zu schön.‘

Der Dichter hat seine Freude am Machen; die Griechen nannten den Dichter selbst einen Macher, ποιητής, von ποιεῖν, machen, und so liegt umgekehrt in jedem Machen, Gestalten, Ausführen etwas Poetisches, weil Schöpferisches.

Die nämliche Feuerarbeit, die uns in unheimlichem Lichte erschien, wird von den Dichtern als Erzeugerin herrlicher Werke gefeiert. Homer und Vergil führen uns in Hephaistos' Werkstatt ein, um uns das Entstehen der Schilde von Achilleus und Äneas zu zeigen. Wie bekanntlich Lessing im ‚Laokoon‘ bemerkt hat, beschreiben beide Dichter diese Werke nicht, sondern erzählen, wie sie Zug für Zug zu stande kommen; auch die Epiker freuen sich am Machen und setzen bei ihren Hörern das gleiche Interesse voraus.

Die deutsche Sage bietet ebenfalls Züge der Art; so wird die Trefflichkeit des rechten Schwertes dargestellt nicht durch dessen Schilderung, sondern durch den Bericht über seine Leistung: es durchhaut den stärksten Panzer, die schwerste Kette, aber seine höchste Probe ist, daß es eine Wollflocke durchschneidet, der es, wenn sie im Bache treibt, entgegengehalten wird.

Den meisterlichen Schmied nimmt sich ein mittelalterlicher Dichter zum Vorbilde: Konrad von Würzburg, der sein Dichten ein Hämmern und Gießen, sein Lied auf die heilige Jungfrau ‚die goldene Schmiede' nennt. Am Eingang desselben heißt es: ‚Ei, könnte ich wohl mitten in meines Herzens Schmiede dir ein Lied aus Golde schmelzen, hohe Himmelskaiserin, und lichten Sinn von schönem Karfunkel hineinfügen, so wollte ich ein hellleuchtend und glänzend Lob deiner Würde mit inniger Herzensfreude daraus schmieden. Nun bin ich aber in künstlerischem Gebilde nicht ein solcher Meister, daß ich, wie es deiner Würde geziemte, der Zunge Hammer schlagen könnte' usw.

Eine Dichtung, welche von der Werkfreudigkeit getragen ist, haben wir an dem bekanntesten Werkmannsliede, der Schillerschen ‚Glocke', welches ursprünglich den Titel ‚Das Glockengießerlied' führen sollte. Sie kann uns aber zugleich zeigen, wie das Lied, wie ‚die guten Reden', welche die Arbeit begleiten, die Arbeitenden in noch höherem Sinne zusammenhalten, als es das Rammerlied tut: Lied und Rede machen die Werkstatt zu einer geistigen Einheit, ja sie schlingen ein Band um die Angehörigen des ganzen Gewerkes. Arbeit und Dichtung erscheinen als zwei Blüten desselben Stammes: des Gemeingefühls einer schaffenden Genossenschaft. Das ist die soziative Seite der Arbeitspoesie. Gleiche Brüder: gleiche Lieder; Sangeskunst: der Gilde Gunst.

Damit tritt in unsern Gesichtskreis die Poesie des Meistergesangs, so genannt, weil Gewerksmeister die Dichtergenossen waren und weil die Poesie hier selber ein Gebiet meisterlicher Übung bildete. Das ist eine freundliche Verschwisterung von Poesie und Arbeit; nicht eben der höchsten Poesie, aber einer Dichtung, in der sich die Gediegenheit der Arbeit und der Gemeinschaft widerspiegelt, die sie ins Leben gerufen hat. Wir danken dem jungen Goethe das Bild des Meisters der Meister dieser Dichtergilde: in ‚Hans Sachsens poetische Sendung' führt er auf Grund eines alten Holzschnittes den Nürnberger Sänger vor, wie er, das Schurzfell abgelegt, mit dem Feierwams angetan, von manchem Zug und manchem Schlag rastet, wie ihm aber in der Frühlingssonne die Ruhe neue Arbeit gebiert, da er fühlt, wie eine kleine Welt in ihm ‚anfängt zu wirken und zu leben, daß er sie gerne möcht' von sich geben'.

Der Spottvers sagt: ‚Hans Sachs war ein Schuh — macher und Poet dazu', aber schon seine Zeitgenossen hatten doch großen Respekt vor diesem Sänger der Arbeit. Im Anschluß an einen andern Holzschnitt führt ihn sein Schüler und Gewerksgenosse Puschmann vor, wie er hochbetagt inmitten einer lustigen Stadt in einem Landhäuslein sitzt.

Der Saal ist mit Marmor gepflastert, durch die Fenster sieht man alle köstlichen Früchte des Gartens. Im Saale steht ein runder Tisch, gedeckt mit grüner Seide, und es heißt weiter:

‚Am selben saß
Ein alt Mann; was
Grau und weiß wie ein' Taub' dermaß,
Der hätt' einen großen Bart fürbaß,
In einem schönen Buche las,
Mit Gold beschlagen schön.'

Und weiter:

‚Wer zu dem alten Herrn
Kam in den schönen Saal
Und grüßet ihn von fern,
Den sah er an diesmal,
Sagt' nichts, sondern tät neigen
Mit Schweigen
Gegen ihn sein Haupt schwach.'

Die ältere deutsche Literatur enthält vieles zur Würdigung der Poesie und der Moral der Arbeit. Wir haben ein köstliches Buch von P. Abraham a Sancta Clara, dem berühmten Augustinerpater und Wiener Hofprediger: ‚Etwas für alle, ein Buch für jeden Stand', worin er die arbeitenden Stände mit besonderer Liebe behandelt. Man sollte es in billiger, handlicher Ausgabe erneuern, obgleich es in der großen, von der Stadt Wien dankenswert veranstalteten Ausgabe der Werke P. Abrahams ohnehin wieder ans Licht kommen wird. Da wird bei jedem Handwerke beigebracht, was die Heilige Schrift darüber sagt, wo es in den Legenden vorkommt, welche Stellen der alten Klassiker es berühren; Geschichten von Handwerkern, ernste und lustige, werden eingeflochten, der gewissenhafte Arbeiter gelobt, der säumige durchgehechelt, oft mit derber Schelmerei; Wortspiele und humoristische Einfälle beleben das Ganze, der Prosa sind Verse beigegeben, in gewissem Sinne ist das Ganze poetisch, auch ohne Vers und Rhythmus.

Den Rhythmus der Arbeit haben wir nun von verschiedenen Seiten her kennen gelernt, aber noch nicht jenes Rhythmus gedacht, welcher in den großen, regelmäßig wiederkehrenden Abfolgen der Arbeit besteht, wie ihn die Natur vorschreibt, ein Rhythmus, der vorzugsweise die Arbeit sittenmäßig gestaltet, durch den sie die Mutter der Sittigung und Zucht wird, wobei wieder zugleich neue Quellen der Poesie aus ihr entspringen. Derart ist die Arbeit, deren wir bisher noch nicht gedacht haben, obwohl sie primitiver ist als die besprochenen Gewerke: der Landbau, welchen der Kalender rhythmisiert, in dessen Arbeit die Jahreszeiten die Zäsuren eintragen. Der Landbau disponiert zu Ordnung,

Sitte, Beharrlichkeit, konservativer Gesinnung. Es ist kein Wunder, daß der Landmann am Überkommenen hängt, da seine Arbeit sich stets in demselben Geleise bewegt, da er pflügt und eggt, sät und mäht, wann und wie es von je geschehen ist, von der Zeit der Väter her. Sinnvoll schreiben die Alten die Gaben des Landbaues der Segensgöttin Demeter-Ceres zu, die mit ihnen zugleich den Menschen Gesetz und Lebensordnung gebracht, Gaben ganz anderer Art als die prometheische des Feuers. Die alten Dichter sind voll des Preises des Landbaues. Allbekannt ist das Horazische Beatus ille, qui procul negotiis Paterna rura bobus exercet suis. Aus dem Herzen kommt Vergils Ausruf: O fortunatos nimium sua si bona norint agricolae. Deutsch etwa: ‚Die Bauern hätten frohen Mut, Wüßten sie, wie sie's haben gut.' Liebliche Bilder der ländlichen Arbeit treffen wir allenthalben in der Heiligen Schrift. Das Buch Ruth ist eine ländliche Idylle; vom Pfluge holt Elias seinen Nachfolger Elisäus her; herrlich preist der 64. Psalm den Segen, den Gott der Erde im Umlauf des Jahres spendet. P. Abraham sagt: ‚Acker und wacker können gar wohl beieinander sein, zumal sich unser Herr selbst einem Ackersmann vergleicht im Evangelio.... So pflegt der Bauer nicht allein bei Sommerszeit auf der grünen Wiese seine Sense zu schleifen, sondern er hat mehrmalen auch einen wohlgeschliffenen Verstand und findt sich bei ihm sowohl Witz als Waiz.'

Noch mehr nach dem Herzen des beredten Predigers ist der Seitenzweig des Landbaues, den das Gärtnergewerke darstellt, dessen Betrachtung wir nicht übergehen wollen, um, nachdem wir manche Stadt berührt, auch unserer schönen Gartenstadt Salzburg einen Gruß zuzurufen. P. Abraham setzt dem Abschnitte vom Gärtner das Verslein vor: ‚Dort ist der Garten, Auf den wir warten', und beginnt mit den Worten: ‚Eine sonderbare Vermessenheit wäre es, wenn jemand die Gärtner nit unter die wackern und rechtschaffnen Leut' zählen wollte, zumal keiner leugnen kann, daß wir alle von einem Gärtner herkommen: denn in aller Wahrheit ist unser erster Vater ein Gärtner gewest, von Gott selbst dazu verordnet, daß er das schöne Paradies und Lustgarten im Bau erhalten und sich darin erlustigen solle.' Nach unserer Weise können wir das Lob des Gärtners etwa ausdrücken durch die Verse:

‚Das heiß' ich einen gesegneten Fleiß,
Der harte Arbeit und sauern Schweiß
Zu wandeln verstehet in Duft und Glanz!
Dies Schaffen sei Vorbild jeglichen Stands.
Wär' aller Arbeit und Mühe hienieden
Den Zauber des Gärtners zu üben beschieden.'

## 11. Zur philosophischen Propädeutik.

### I. Ein neues Lehrbuch der Logik[1].

Wenn sich Universitätslehrer auf dem Gebiete der Schulbuchliteratur versuchen, so haben sie meist den Einspruch zu gewärtigen, daß das Dargebotene zu hoch ist und die Schule überfliegt. Auch meine ‚Logik', welche als erster Teil einer ‚Philosophischen Propädeutik für den Gymnasialunterricht und das Selbststudium' erschienen ist, wird sich darauf gefaßt machen müssen, und der Zweck dieser Selbstanzeige ist der Nachweis, daß die darin vorgenommenen Neuerungen nur scheinbare Erschwerungen sind, da bei näherer Prüfung vielmehr die Vereinfachung des Gegenstandes kenntlich wird.

Jede Darstellung einer Schulwissenschaft ist vor eine doppelte Aufgabe gestellt: sie soll den überkommenen Besitzstand derselben, der Fassung der Schüler entsprechend, darlegen und zugleich den Lernenden Fühlung mit dem Zuwachse an Erkenntnissen geben, den der betreffende Gegenstand in der Gegenwart erfahren hat und noch erfährt; ohne das erstere würde die Darstellung ins Modische verfallen und keine solide Kenntnis geben, ohne das letztere des frischen Zuges entbehren, welcher den Schulstaub fernhält. Es ist nicht leicht, beiden Anforderungen zu genügen, und mehr oder weniger hat der Takt des Bearbeiters ihre Vereinigung zu leiten. Mut dazu können die Fälle machen, in denen die Doppelaufgabe glücklich gelöst ist, im gymnasialen Gebiete etwa Georg Curtius' ‚Griechische Grammatik', welche den überlieferten Stoff mit Gesichtspunkten der vergleichenden Sprachforschung durchsetzt, ohne in Verstiegenheit und unsolide Modernisierung zu verfallen. Ähnliches wird der Verfasser einer Schul-Logik anzustreben haben: er wird die Schultraditionen der Denklehre in angemessener Weise zur Geltung bringen müssen und doch die der Gegenwart angehörigen Gesichtspunkte im Auge zu behalten haben. Der propädeutische Zweck des Betriebes der Logik verlangt beides: als Vorschule soll sie vorbereiten auf die der Gegenwart angehörige Behandlungsweise des Gegenstandes, aber sie soll zugleich in dem schulen, in das einführen, was in der Vergangenheit als Logik betrieben worden ist und dessen Kenntnis die Voraussetzung des zeitgemäßen Betriebes dieser Disziplin ist.

[1] Selbstanzeige des Verfassers von Philosophische Propädeutik, 1. Teil: Logik (2. Aufl. Wien 1905, Herder), erschienen in der Zeitschrift für österreichische Gymnasien 1901, 438—445.

Von den Bearbeitern der Logik für den Schulunterricht hat besonders A. Trendelenburg das letztgenannte Moment betont. In diesem Sinne sind seine Elementa logices Aristotelicae (zuerst Berlin 1836) angelegt, denen er ‚Erläuterungen zu den Elementen der aristotelischen Logik' (zuerst ebd. 1842) beigegeben hat. Er stellt sich die Aufgabe, recht eigentlich in den Besitzstand der Logik, zumal in deren Terminologie, einzuführen, zu deren Kenntnis er das Zurückgehen auf Aristoteles für unerläßlich hält. Er bemerkt in den ‚Erläuterungen' (S. VIII): ‚Wenn man in einem bekannten Sprichworte sagt, daß die Wörter wie Münzen gelten, so sind im Aristoteles die philosophischen Namen noch klingendes Metall, die jetzt, in ihrer Entstehung kaum verstanden, zum imaginären Werte des Papiergeldes herabgesunken sind. Es ist sehr wichtig, an der Quelle selbst die ursprüngliche Geltung kennen zu lernen; die griechische Philologie reicht hier in die Erklärung unserer lebendigen Sprache hinein, und dem Schüler tritt darin ein bedeutendes Beispiel des griechischen Einflusses entgegen. . . . Wenn das Gymnasium den vorbereitenden Unterricht an den Aristoteles anlehnt, so bleibt es der die enge Gegenwart erweiternden welthistorischen Bildung treu, die sein Beruf ist, und wird, indem es sich außer den Parteien der Zeit hält, doch nicht außer der Zeit stehen.'

Diese Äußerungen des berühmten Aristotelikers haben für unsern Betrieb der Schul-Logik, obwohl 60 Jahre zurückliegend, doch eine unmittelbare Bedeutung, weil sich der ‚Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich' von 1849, der unserem höheren Schulwesen noch zu Grunde liegt, diese Gesichtspunkte aneignet. In den ‚Bemerkungen über den Unterricht in der philosophischen Propädeutik' heißt es daselbst: ‚Der Gedanke ist dem ganzen Charakter der Gymnasialstudien wohl entsprechend. Das genannte Schriftchen wird sich dem logischen Unterrichte angemessen zu Grunde legen lassen, wenn die Erweiterung des griechischen Unterrichtes erst den Erfolg wird erreicht haben, daß die an sich höchst unbedeutenden sprachlichen Schwierigkeiten desselben verschwinden.'

Bei der Durchführung des Organisationsentwurfes ist aber dieser Gesichtspunkt nicht zur Geltung gekommen. Die älteren Lehrbücher der Propädeutik schlossen sich an Herbart an, dessen Philosophie auch die Universitäten beherrschte, so daß die Rücksicht auf das Zeitgemäße die historisch-philologische überwog. Nachmals trat, wie im wissenschaftlichen Betrieb der Logik, so auch in unsern Lehrbüchern das Psychologische mehr in den Vordergrund, und die ‚Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich' von 1884 konnten

die ganze empirische Psychologie als Einleitung zur Logik hinstellen. Ohne Frage liegt, sachlich und pädagogisch angesehen, in der Heranziehung psychologischer Bestimmungen eine berechtigte Forderung. Die Denkformen: Begriff, Urteil und Schluß, sind nicht fertige Elemente, mit denen die Logik operieren könnte, sondern Erzeugnisse der Denktätigkeit, welche an andere psychische Tätigkeiten, zumal die Wahrnehmung, anknüpft, also in einem psychologischen Zusammenhange aufgesucht werden will. Ebenso geht den schulmäßigen Operationen mit den Denkformen, welche der Schüler lernen soll, ein natürliches Denken voraus, was er selbst schon vielfach angewendet hat, und worin die didaktische Erwägung einen Anknüpfungspunkt zu suchen hat, damit es dem Lernenden nicht wie dem jungen Goethe gehe, welcher von seinen ersten Logikstudien sagt: ‚Es kam mir wunderlich vor, daß ich diejenigen Geistesoperationen, die ich von Jugend auf mit der größten Bequemlichkeit verrichtet, so auseinanderzerren, vereinzeln und gleichsam zerstören sollte, um den rechten Gebrauch derselben einzusehen.‘

So erscheint das psychologische, in der Gegenwart stark hervortretende Moment als ein wohlberechtigtes, und es kommt nur darauf an, es mit dem historischen in der rechten Weise zu verbinden. Dies geschieht aber dadurch, daß man den Gegenstand der Logik, das Denken, nach allen seinen Beziehungen zu andern psychischen Tätigkeiten ins Auge faßt. Das Stammwort von Logik selbst: *λόγος*, kann darauf hinweisen, daß das Denken nicht bloß dem Erkennen dient, sondern auch dem Sprechen, der Gedankenbildung in der Rede, aber auch dem Handeln — *λόγος* Vernunft — und dem Gestalten aller Art. Man darf die psychologische Basis der Logik nicht verengen, indem man sie bloß zur Erkenntnis in Beziehung setzt, wie dies z. B. Überweg in seinem sonst vortrefflichen ‚System der Logik‘ tut, welcher der Lehre von den Denkformen zwei ausführliche Kapitel über die Wahrnehmung und Anschauung vorausschickt. Auch anderwärts finden wir die Einführung des psychologischen Gesichtspunktes darauf beschränkt, daß die Herkunft der Begriffe aus der Sinnlichkeit, die Verarbeitung der Wahrnehmungen zu Begriffen erörtert wird, während doch das Schalten und Operieren mit den Denkbestimmungen ebenfalls psychologisch zu behandeln wäre. Darauf kann die alte Unterscheidung von *νοῦς* und *λόγος*, intellectus und ratio, hinweisen; zu dem die Eindrücke verarbeitenden Denken gehört das die Gedanken ausarbeitende, zu dem begreifenden das begründende. Soll die Psychologie als Unterbau der Logik verwendet werden, so muß es die Psychologie des Denkens sein, denn nur der Einblick in die mannigfaltigen Denk-

tätigkeiten gewährt das Verständnis für die Entstehung und Verwendung der Denkformen.

Gerade die mannigfachen Denkbewegungen sind das, was dem Schüler von der Logik bekannt ist, noch ehe er an sie herantritt. Sie sind ihm bekannt, weil ihm die Ausdrücke dafür, wie Denken, Verstehen, Verstand, Vernunft und zudem cogitare, intellegere, disponere, probare sowie νοεῖν, ὑπολαμβάνειν, διανοεῖσθαι, ἀποδεικνύναι u. a., teils geläufig teils wenigstens schon vorgekommen sind. Sie sind ihm aber auch durch praktische Anwendung bekannt, da er bei Abfassung von Aufsätzen davon selbst Gebrauch gemacht hat und er die Anweisungen dazu, die inventio, meditatio, dispositio, worin sich jene Begriffe wiederholen, richtig aufeinander folgen zu lassen, als schätzbare Fingerzeige erprobt hat.

So ist es wohlbegründet, der Lehre von den Denkformen und Denkoperationen eine an die Selbstbeobachtung anknüpfende Psychologie des Denkens vorauszuschicken, und es wird damit auch dem historischen Gesichtspunkte genuggetan, der auf die Unterscheidung von νοῦς und λόγος, νοεῖν und διανοεῖσθαι und die weitere von cogitare und intellegere, exponere und probare u. a. hinweist. Die Unterscheidung von zusammmenfassendem, begreifendem, zerlegendem und begründendem Denken ist das Ergebnis dieser zugleich heuristischen und historischen Betrachtung. Diese viergliedrige Reihe gibt nun aber eine höchst einfache und durchsichtige Gliederung der Materien der Logik an die Hand, die in dem neuen Lehrbuche schon aus dem Inhaltsverzeichnisse, noch deutlicher aber aus der Übersicht § 21 am Ende zu erkennen ist. Jede der vier Denktätigkeiten wird aber durch ein Augenmerk charakterisiert, welches ihm die Richtung vorschreibt: das zusammenfassende Denken (cogitare, conspicere, συν-ιέναι u. a.) ist auf das Allgemeine, Universale, καθόλου, gerichtet; das begreifende (intellegere, ὑπο-λαμβάνειν u. a.) auf das Wesen, essentia, οὐσία; das zerlegende (discurrere, disponere, δια-νοεῖσθαι u. a.) ist durch den Grund, ratio, αἴτιον, geleitet; und das begründende, d. i. mit dem Grunde operierende (concludere, συλλογίζεσθαι, wobei con- und συν- nicht das Zusammenfassen, sondern das Zusammenschließen ausdrücken), auf das Notwendige, necessarium, ἀναγκαῖον gerichtet.

Dieses vierfache Augenmerk des Denkens reicht nun über die Psychologie hinaus, denn die dahin gehörigen Begriffe sind metaphysisch; aber sie geben sich nicht als solche. Ihre Herbeiziehung ist insofern nicht einmal neu, als die logischen Lehrbücher vom Allgemeinen, vom Grunde und vom Notwendigen episodisch bei der Lehre vom Begriffe und Schlusse

zu handeln pflegen. Dabei kommt aber weder die Wechselbeziehung dieser Begriffe (§ 3, 2) zum Verständnisse, noch werden sie in ihrer durchgreifenden Bedeutung für das Denken überhaupt — erkennendes Denken und Gedankenbildung — gewürdigt. Wer die Bedeutung der Frage der Universalien für die gesamte Philosophie und ihre Geschichte kennt, wird es nicht mißbilligen, wenn die propädeutische Logik, ohne in die Metaphysik hinüberzugreifen, diese Fundamentalbegriffe wenigstens nennt und mit den elementaren Mitteln, die ihr zu Gebote stehen, beleuchtet. Für den Kenner wird durch ihre Aufnahme zugleich darauf hingewiesen, daß die Logik auch außerhalb der Psychologie einen Fußpunkt hat.

Dieser Quaternar der vierfachen Denktätigkeit gibt nun zunächst die Einteilung für die Denkformen an die Hand: das zusammenfassendbegreifende Denken erzeugt den Begriff, der durch das Allgemeine und das Wesen orientiert ist; das zerlegende Denken bringt das Urteil hervor, dessen Glieder auf Grund ihres Inhaltes geschieden und verbunden werden; und das begründende den Schluß, welcher notwendige Denkverbindungen herstellt. Ebenso einfach gliedern sich nach demselben Einteilungsprinzip die Denkoperationen. Zusammenfassen zum Zwecke der Gewinnung des Allgemeinen charakterisiert die Induktion, das Bestimmen des Wesens die Definition, die Zerlegung wird zur Denkoperation beim Einteilen, und das begründende, nach dem Notwendigen orientierte Denken gibt sich im Beweise seine vollkommenste Form. Dadurch treten auch die Beziehungen, welche zwischen Denkformen und Denkoperationen bestehen, ans Licht: Induktion und Definition dienen zumeist der Begriffsbildung und -bestimmung; die Einteilung hat zu ihrer Form ein Urteil mit mehrgliederigem Prädikate, wie die ihr korrelate Klassifikation ein Urteil mit mehrgliederigem Subjekte; der Beweis hat seinen Kern oder Nerv vorzugsweise in einem Schlusse.

Aber auch innerhalb dieser Abschnitte dient unser Quaternar zur Gliederung des Stoffes. Die Urteile pflegt man ohne weitere Begründung nach den Gesichtspunkten der Quantität, Qualität, Relation und Modalität einzuteilen. Es ist leicht zu sehen, daß darin jene vier Begriffe wirksam sind: die Quantität besagt das Verhältnis des Urteils zum Allgemeinen; die Qualität bestimmt sich nach dem Inhalte der zu verbindenden Begriffe, d. i. nach dem Wesen der durch sie gedachten Gegenstände; die Einteilung der Urteile nach der Relation in kategorische, hypothetische und disjunktive beruht auf dem Grade der Bedingtheit ihrer Glieder durch einander, die Bedingung fällt aber unter

den Begriff des Grundes; für die Einteilung nach der Modalität endlich geben die Notwendigkeit und deren Gegensätze das fundamentum divisionis. So finden jene Begriffe des vierfachen Augenmerkes unausgesetzt ihre Anwendung und erscheinen dann dem Schüler nicht mehr als hochgegriffene Abstraktionen, sondern als nutzbare Werkzeuge.

Diese Gesamtanlage der Schul-Logik gestattet nun, auch das Kapitel der Denkgesetze in sie einzubeziehen, welches die gangbaren Lehrbücher meist beiseite lassen, wohl darum, weil dazu historische Belehrungen erforderlich sind. Identität und Widerspruchslosigkeit der Denkinhalte sind die Voraussetzungen des Denkens, jene des begreifenden, diese des begründenden, jene auf dem Festhalten des Wesens, diese auf der begründeten Zerlegung der Denkinhalte beruhend, jene das Verstandesdenken regelnd, diese die rationelle Gedankenbildung normierend. Beide Denkgesetze müssen aus der Geschichte der Logik verstanden werden, welche Aufgabe lösbar ist, wenn vielfache historische Belehrungen vorangegangen sind. Mit den beiden Denkgesetzen stehen aber die beiden abschließenden Denkformen: System und Methode, in Beziehung; denn im System wird die Forderung, die Denkinhalte mit sich selbst identisch zu erhalten, erfüllt, und in der Methode die Forderung der konformen, durchgehenden, rationellen Begründung als die Garantie der Widerspruchslosigkeit der Erkenntnis verwirklicht.

So gliedern sich die Materien der Logik in der vorher angedeuteten Weise, und es sei die § 21, 4 des Buches gegebene Übersicht hier reproduziert:

| Denkvermögen | Denktätigkeiten | Augenmerk des Denkens |
|---|---|---|
| Verstand | zusammenfassend | das Allgemeine |
| | begreifend | das Wesen |
| Vernunft | zerlegend | der Grund |
| | begründend | das Notwendige |

| Denkformen | Denkgesetze | Denkoperationen |
|---|---|---|
| Begriff | Identität: | Induktion |
| | System | Definition |
| Urteil | Widerspruchslosigkeit: | Einteilung |
| Schluß | Methode | Beweis. |

Es ist denn doch nicht ohne Wert, wenn die Schul-Logik in ihrer eigenen Darstellung die Forderung erfüllt, welche sie hinsichtlich der Einteilung, des Systems und der Methode aufstellt; sie legt darin die beste Probe von deren Gültigkeit ab. Wem die Begriffe Verstand und Vernunft, Allgemeines und Wesen usw. auf den ersten Blick wie altes

Eisen vorgekommen sein mögen, wird sich beim Verfolgen ihrer Durchführung überzeugen, daß sich aus diesem Eisen ganz tragfähige Traversen herstellen lassen, mittels deren sich der Stoff weit durchsichtiger und einfacher gestalten läßt, als gemeinhin geschieht.

Außer der viergliederigen Denktätigkeit gibt die Psychologie des Denkens der Logik noch eine andere Unterscheidung an die Hand, welche in dem Buche als die der *Denkbewegungen* eingeführt ist und bei der wieder jenes Augenmerk den Beziehungspunkt bildet. Es ist die Unterscheidung des aufsteigenden oder erweiternden, regressiven, begründenden Denkens, und des absteigenden oder determinierenden, progressiven, folgernden. Bei jenem bewegt sich das Denken nach dem Allgemeinen, dem Wesen, dem Grunde, dem Notwendigen hin, bei diesem kommt es davon her (§ 4, 3). Die Mehrheit der sprachlichen Ausdrücke rührt von der Verschiedenheit der dabei verwendeten Bilder her, die sich bei ihrer Zusammenstellung gegenseitig erläutern. Wird dies ausgeführt, so finden die Begriffe *Analyse* und *Synthese* ihre Erklärung, die gleich sehr durch ihr hohes Alter wie durch ihre mannigfaltige Verwendung im Sprachgebrauche Anspruch auf terminologische Erörterung haben. Diese Unterscheidung der Denkbewegungen lohnt sich nun dadurch reichlich, daß sie ein Mittel zur Charakteristik der Denkformen und Denkoperationen bietet: Begriffe werden teils analytisch teils synthetisch gebildet, Urteile teils durch Zerlegung teils durch Zusammensetzung; der begründende Schluß ist regressiv, der folgernde progressiv; die Induktion verfährt aufsteigend, die Einteilung absteigend; die Definition steigt zugleich zum genus auf und zur species hinab; der Beweis ist entweder regressiv oder progressiv usw. Zudem lassen diese Denkbewegungen auf die Sprache und die Gedankenbildung ausblicken, wobei auf die Konjunktionen nach ihrer Bedeutung für den Denkgehalt der Sätze und auf die Weisungen der Aufsatzlehre ein Licht fällt (§ 5, 5).

Bei diesem Aufbau des Buches erscheint der *psychologische* und *der historische Gesichtspunkt* zusammenwirkend; die Logik hat aber auch Partien, in denen jene besser *getrennt* zur Durchführung kommen. Eine solche Trennung wurde in der Lehre vom Urteile und der vom Schlusse vorgenommen, die somit zweimal dargestellt erscheinen: im Sinne der traditionellen Schul-Logik und nach psychologischen Gesichtspunkten (§§ 11 und 12 und §§ 13 und 8). Die Schul-Logik faßt das Urteil als Zusammensetzung von Begriffen, den Schluß als solche von Urteilen, und die historische Rücksicht verlangt, schon wegen der damit zusammenhangenden Terminologie, den Anschluß an dieses Vorgehen. Aber psychologisch angesehen, im natürlichen Denken, entsteht das Urteil

allermeist durch die Zerlegung eines Denkinhaltes und der Schluß durch die Begründung eines Urteils. Das macht sich besonders geltend, wenn, wie erforderlich ist, die Denkformen in ihrer Verwandtschaft mit den Sprachgebilden, Wort und Satz, betrachtet werden (§ 7); der Satz entsteht ja nicht durch Zusammenfügung von Worten, sondern durch Zerfällung eines Kenntnisinhaltes, und so auch das Urteil durch Zerfällung eines Denkinhaltes; der durch Kausalbestimmungen erweiterte Satz ist aber seinem Denkgehalte nach der Keim eines begründenden Schlusses; aus: S ist P, weil es C ist, entfaltet sich der begründende Schluß: S ist P, weil es C ist und C P ist, welchem dann die Form des folgernden: C ist P, S ist C, also ist S P, gegeben werden kann (§ 8, 3). Für den Unterricht ist es dringend notwendig, diesen Ursprung des Schlusses aus der Kausalbestimmung zum Bewußtsein zu bringen, damit er nicht als leere Subsumption angesehen werde. Hier zeigt sich, wie nötig es ist, die Begriffe des Allgemeinen und des Grundes in Kontakt zu setzen, was ebensowohl die psychologische Rücksicht als die Erinnerung an Aristoteles fordert. An Stelle des sterblichen Kajus, über den die Schüler lachen, muß der tote Kajus treten, bei dem die Tatsache des Todes erschlossen wird, wobei die Schlußtechnik dieselbe ist wie bei jenem: Jeder organische Körper, der auf gewisse Eingriffe nicht reagiert, ist tot, dies ist hier der Fall, also usw.

Wer mit der Geschichte der Logik bekannt ist, wird bemerken, daß mit der Verbindung des historischen und des psychologischen Gesichtspunktes zugleich ein alter, heftiger Streit, jener zwischen der scholastisch-aristotelischen Logik und der humanistisch-rhetorischen Dialektik, der Hader zwischen Antiramisten und Ramisten geschlichtet wird. Die Humanisten erklärten sich gegen Aristoteles, weil seine Technik dem Denken Gewalt antue; man könne bei den Rednern, Advokaten, Juristen weit besser denken lernen als bei ihm; ihre Gegner dagegen hielten ein, daß damit die Logik zur Redelehre herabgesetzt werde. Sichtlich wirkt bei den Humanisten das Bedürfnis schon vor, dem natürlichen Denken genugzutun, und ihre Heranziehung der Redner und Juristen ist an sich nicht zu tadeln. Sie verkennen nur, daß Rede und Gedankenbildung auf den Denkinhalten fußen müssen, deren Verhältnisse gesondert und mit aller Schärfe untersucht werden wollen. Sie fehlen darin arg, daß sie die Bindeglieder von Rede und Gedanke, wie sie Aristoteles selbst in Topik und Rhetorik aufweist, beiseite setzen und die letztere Disziplin, die er selbst mitbegründet hat, gegen ihn kehren. Darum hat die traditionelle Logik gegen sie recht behalten,

aber die Erinnerung, daß Denken und Reden, technische Logik und rhetorische Dialektik sehr wohl verbunden werden können, wollen wir ihnen danken.

In meinem Buche sind, schon der Terminologie wegen, die Rhetoriker mehrfach berücksichtigt, auch den Juristen ist manches Beispiel entlehnt, anderes den Theologen, womit ja nicht über die Schule hinausgegangen wird. Faßt man das Denken in seiner universalen Bedeutung für das Erkennen, Gestalten und Handeln, so bietet sich eine unabsehbare Fülle von Anwendungen und Exemplifikationen. Was hier dargeboten wird, soll dem Lehrer nur die Anregung bieten, mehr zu geben, und nur die Richtungen zeigen, wo er zu suchen hat. Um nicht das philologische Element zu sehr vorwiegen zu lassen, ist auch der Mathematik durch Beispiele aller Art Zugang gegeben, wie auch die Naturwissenschaften nicht leer ausgehen. Philologische Fachstudien setzt die Verwendung des Buches nicht voraus; darum sind die griechischen und lateinischen Belegstellen unter den Text gesetzt; was der Text bietet, enthält zwar auch noch Philologisches, aber doch nur in dem Ausmaße, daß ein historisches Interesse des Lehrers genügt, um es zu verarbeiten. Ein solches muß allerdings an das Buch herangebracht werden, aber es tut dem Betriebe der Logik überhaupt, dem wissenschaftlichen wie dem didaktischen, dringend not.

## II. Begleitworte zu ‚Philosophische Propädeutik': Empirische Psychologie.

Der Lehrplan der österreichischen Gymnasien ordnet für deren oberste Klasse den Unterricht in der empirischen Psychologie an, welcher mit dem in der vorangegangenen Klasse zu erteilenden Unterrichte in der Logik das Lehrfach der philosophischen Propädeutik bildet, das ‚als Abschluß des bisherigen und als Vorbereitung des bevorstehenden strengeren wissenschaftlichen Unterrichts'[1] zu behandeln ist.

Für die Abfassung eines Lehrtextes der Psychologie sind damit vier Weisungen gegeben: 1. Die Psychologie ist empirisch, also im Anschlusse an die Erfahrung zu bearbeiten; 2. sie hat mit der Logik eine didaktische Einheit zu bilden; 3. bei ihrer Bearbeitung ist auf

[1] Entwurf zur Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich 1849, § 49. In den Instruktionen dazu Nr 8 wird dem Gymnasium die Pflicht auferlegt, ‚zu dem Studium der Philosophie gehörig vorzubereiten' und ‚zur Ergänzung der im gesamten Unterrichte liegenden Vorbereitung zur Philosophie eine spezielle Vorbereitung auf dieselbe eintreten zu lassen'.

den Anschluß an die verwandten Elemente des übrigen Unterrichts Bedacht zu nehmen, und 4. dadurch das Studium der andern Zweige der Philosophie vorzubereiten.

1. Der Forderung einer empirischen Behandlung der Seelenlehre entspricht das Lehrbuch, wenn es in erster Linie auf die eigene Erfahrung der Schüler Rücksicht nimmt, wie das auch für die Logik gilt, welche von der Beobachtung des eigenen Denkens auszugehen hat. Die Beobachtung des eigenen Innern will aber durch das Aufmerken darauf, was sich bei andern Verwandtes zeigt, ergänzt werden und weiterhin durch die Verwertung von Beobachtungen, welche andere gemacht und in treffender, anschaulicher Weise ausgedrückt haben. Darum sind Dichterstellen, geflügelte Worte, Sprichwörter u. a. heranzuziehen, wie dies in den besseren Lehrbüchern schon geschehen ist[1]. Aber auch Wörter und Wortverbindungen enthalten empirisch-psychologisches Material, da die Ausdrücke der Sprache für psychische Tatsachen auf Induktionen älterer und ältester Zeit beruhen. Zahlreiche Wortverbindungen, die dem Schüler geläufig sind, haben psychologischen Gehalt, z. B. Kopf und Herz, Talent und Charakter, Wissen, Können und Wollen, wahr, schön und gut u. a.[2] Durch Hinweis auf derartiges wird die Übung gewonnen, das Psychologische in der ganzen Breite der Erfahrung herauszuerkennen, und wird zudem zur Kenntnis der Terminologie der Grund gelegt. Insofern dabei auch Antikes zur Verwendung kommt, erweitert sich das Empirische ungezwungen zum Empirisch-historischen, und es ist von Wert, daß der Lernende von dem historischen Elemente der Psychologie eine Vorstellung bekomme.

2. Das Lehrbuch der Psychologie soll mit dem der Logik eine dem Schüler erkennbare und verständliche didaktische Einheit bilden, eine Forderung, deren Vernachlässigung den Nachteil hat, daß ihm beide Disziplinen auseinanderfallen, anstatt als Zweige eines gemeinsamen Stammes angesehen zu werden. Zwar würde es den Rahmen der Propädeutik überschreiten, wenn man zeigen wollte, wie diese Zweige aus dem Stamme der Philosophie entspringen, wohl aber läßt sich ihre Zusammengehörigkeit kenntlich machen, und zwar a) durch konforme Anlage der beiden Lehrbücher, b) durch Anschluß des psychologischen an das logische, c) durch ausdrückliche Anwendung der Lehren der Logik auf das zu behandelnde Gebiet.

[1] Eine schätzbare Sammlung vorzugsweise deutscher Dichterstellen gibt Dr Jakob Simon in dem Aufsatze: ‚Beispiele für den psychologischen Unterricht im Sinne der Konzentration‘ in ‚Österr. Mittelschule‘ XIV, Wien 1900, 429—446.

[2] Vgl. im Lehrbuche Einl. II.

Die Konformität der beiden Lehrbücher stellt sich von selbst ein, wenn in beiden auf den Anschluß an den Gedankenkreis der Schüler und darum an die sie beschäftigenden Lehrgegenstände sowie auf die Verwertung des philologischen Elementes, insbesondere auf die Einhaltung des terminologischen Gesichtspunktes Bedacht genommen wird.

Der Anschluß des psychologischen Lehrbuches an das logische gestaltet sich leicht, wenn in dem letzteren das psychologische Element seine Stelle erhalten hat. Wenn die Psychologie des Denkens schon im Rahmen der Logik Vertretung fand, ist die Betrachtung unschwer auf das ganze Innenleben auszudehnen, zumal wenn schon in der Logik darauf hingewiesen wurde, daß das Denken nur ein Sektor der inneren Tätigkeit des ganzen Menschen ist[1].

Die Anwendung der Weisungen der Logik ist sowohl in der Gesamtanlage des Buches als im einzelnen vorzunehmen. Soll die Logik selbst so dargestellt werden, daß der Lernende an dem Aufbau des Lehrbuches die Begriffe System und Methode veranschaulicht erhält, so gilt dies von dem zweiten Zweige der philosophischen Propädeutik in gleicher Weise. Das Lehrbuch soll nach dem ‚Organisationsentwurf' dafür sorgen, daß ‚die wirklichen Erscheinungen des geistigen Lebens sicher beobachtet in wohlgeordneter Übersicht dem Blicke vorliegen'[2]. Der Lehrplan von 1900 geht noch einen Schritt weiter: ‚So wertvoll das beständige Anknüpfen an die tatsächlichen psychischen Geschehnisse ist, so bildet dies immerhin nur die Grundlage zu der eigentlich zu leistenden Arbeit: die psychischen Phänomene genau zu beobachten, zu beschreiben, zu analysieren, in Gruppen zu bringen und ihre gesetzmäßigen Zusammenhänge zu erörtern.'[3] Damit wird die Forderung der empirischen Darstellung keineswegs beiseite gesetzt; denn diese verlangt ebensowohl eine wohlgeordnete Übersicht als die Aufweisung innerer Zusammenhänge, soweit solche auf Grund des empirischen Materials verdeutlicht werden können. Darum braucht die empirische Psychologie Fragen wie die Aktuierung der Empfindungen, die Sinneseindrücke als Bilder der Objekte, die Umbildung der Vorstellungen zu Begriffen, die Information des Wollens durch den Verstand, die Willensfreiheit[4] u. a. keineswegs aus dem Wege zu gehen,

[1] Im Lehrbuche Einl. I: Übergang von der Logik zur Psychologie.

[2] Entwurf der Organisation, Instruktion VIII.

[3] Lehrplan und Instruktion für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich, Wien 1900.

[4] Im Lehrbuche behandelt in §§ 2 6 14 17 18.

da gerade diese zur logischen Verarbeitung erfahrungsmäßiger Tatsachen besondern Anlaß geben. Daneben muß aber durchgängig herangezogen werden, was die Logik über die Materie der Psychologie, sei es sachlich, sei es methodisch, gelehrt hatte, und dem Schüler durch stete Verweisungen das früher durchgemachte Lehrbuch in Sicht erhalten bleiben, eine Forderung, welche die Didaktik allgemein als die der ‚immanenten Repetition' aufstellt[1]. Die Psychologie ist der einzige Lehrgegenstand, bei welchem der Schüler, der sonst das Denken nur unbewußt anwandte, die Aufschlüsse der ihm nunmehr bekannt gewordenen Logik bewußt anwenden, also vom Lehrer sozusagen mit offenen Augen geführt werden kann, ein Vorzug dieses Faches, den sich der Darsteller und der Lehrer nicht entgehen lassen dürfen.

3. Der Anschluß der Psychologie an die übrigen Lehrfächer gestaltet sich bei Einhaltung der angedeuteten Gesichtspunkte von selbst. Er ist ein engerer in Rücksicht der humanistischen Lehrfächer als in Bezug auf die realistischen, weil jene: Philologie, Geschichte und Religionslehre (welch letztere nach ihrer Bedeutung für den Gesamtunterricht voll zu berücksichtigen ist), mit den psychischen Tatsachen unmittelbarer zu tun haben als Mathematik und Naturwissenschaften. Die heute beliebte Hereinziehung physiologischer und physikalischer Materien in die Psychologie ist an Anstalten, in welchen Somatologie und Physik ausgiebige Vertretung finden, entbehrlich. Wenn dafür geltend gemacht wird, daß der heutige wissenschaftliche Betrieb der Psychologie sich mit Vorliebe in dem psycho-physischen Gebiete bewege, so ist zu entgegnen, daß dem Schulunterrichte daraus doch nicht die Pflicht erwachse, Dringenderes gegen dasselbe zurückzustellen. Der Studierende ist sogar für das moderne Psychologiestudium besser vorbereitet, wenn er eine Vorstellung davon, was man von je als Seelenlehre betrieben hat, mitbringt, als wenn er das Moderne antizipiert hat. Zudem läßt sich nicht einmal behaupten, daß die Psychologie der Gegenwart nach der naturwissenschaftlichen Seite hin gravitiere; die Forderung, die Seelenlehre auch nach ihrer sozialen Seite hin auszubilden, charakterisiert unsere Zeit ebenfalls, wie die als Sozialpsychologie, Völkerpsychologie, Moralstatistik abgesteckten Arbeitsfelder beweisen. Nach dieser Seite kann die Schulpsychologie durch Erörterungen über Sprache, Sitte, Arbeit, Person, Recht, Lebensordnung manche Vorkenntnisse gewähren[2], welche dem Studierenden fermenta cognitionis werden, dem angehenden

[1] Vgl. des Verfassers ‚Didaktik' § 80, 6.

[2] Derartiges bieten die §§ 9 11 12 19 21 23.

Juristen die psychologischen Elemente seines Gebietes in Erinnerung erhalten können.

Das Zurückstellen der psychischen Tatsachen des höheren Seelenlebens gegen die psycho-physischen weist auch die Instruktion von 1900 ab mit dem Hinweise auf den höheren Wert jener in sachlicher und didaktischer Hinsicht: ‚Wo es sich um die erste Einführung handelt, müssen die einzelnen Gebiete nach ihrem inneren Werte, nicht nach ihrer methodischen Durchbildung behandelt werden. Vor allem muß jedoch mit den vorhandenen geistigen Bedürfnissen gerechnet werden, die, wenn überhaupt rege, sich gerade beim Anfänger meist den höheren, komplexeren, zugleich aber auch bedeutungsvolleren Tatsachen zuwenden. Unter diesen nehmen die in den Idealbegriffen des Wahren, Schönen und Guten zusammengefaßten Gebiete menschlichen Denkens, Fühlens und Strebens die hervorragendste Stellung ein. Es darf daher nicht auf Kosten dieser letzteren etwa der Lehre von den Empfindungen allzuviel Raum gewährt werden.‘[1]

4. Propädeutisch für das Studium der ganzen Philosophie ist die Psychologie vorzugsweise dadurch zu gestalten, daß sie auf die Ethik als ihre Ergänzung hinweist. Die Logik führt naturgemäß an die Schwelle der Metaphysik: Begriffe, wie Wesen, Grund, Wahrheit, die Kategorien, haben ebensowohl einen Erkenntnisgehalt wie einen Seinsgehalt, also eine logische wie eine ontologische Bedeutung, was in dem Lehrbuche der Logik anzudeuten ist[2]. Die empirische Psychologie enthält nun ebenfalls Hinweisungen auf die Metaphysik, wie den Gegensatz von empirischer und rationaler Seelenlehre, die Aktuierung der Sinnesempfindungen, die Information des Strebens durch das Erkennen[3] u. a., allein weit engere Beziehungen hat sie zur Moral. So wenig sich der Zweck aus der Naturbeschreibung ausweisen läßt, so wenig kann die empirische Psychologie absehen von der rechten Verfassung des Menschen, von der Hinordnung seiner Kräfte auf höhere Ziele, von den Ideen als den Leitsternen des Innenlebens. Eine ganze Reihe von psychologischen Begriffen ist untrennbar von sittlicher Billigung und Mißbilligung: wer Vernunft, Gemüt, Charakter, Religion u. a. sagt, denkt dabei, daß dies sittliche Güter sind; wer Begierde, Leidenschaft, Charakter- oder Gemütlosigkeit ausspricht, legt einen Tadel in seine Worte. Diese sittlichen Wertbestimmungen sind den Alten noch geläufiger als uns, und gibt man ihnen Zutritt, so gewinnt die

[1] Lehrplan und Instruktion usw. 278.

[2] Logik §§ 3 4 6 14.

[3] Vgl. im Lehrbuche Einl. VI am Ende und §§ 2 6 8 16 21 25.

Darstellung einen ethisierenden Zug, der doch den empirischen Grundton nicht zu alterieren braucht, wie denn der Wink der Instruktion von 1900, der Lehrer möge ‚nicht in den Ton direkter ethischer Belehrung verfallen'[1], als berechtigt anzuerkennen ist. Die ethisch-psychologische Reflexion der Alten darf aber in einer Psychologie für Gymnasien eine Stelle beanspruchen, wie eine solche auch jener der Heiligen Schrift zukommt. In älterer Zeit legte man auf das Innehaben von Sentenzen, Sittensprüchen, χρυσᾶ ἔπη, großes Gewicht, und es ist mehrfach empfohlen worden, daß unser Unterrichtsbetrieb derartiges wiedergewinnen möge; daß es nicht nach bloßer Gelehrsamkeit schmecke, ist durch Parallelen aus neueren Dichtern zu verhindern, bei denen ja auch so manches Goldkorn der Lebensweisheit zu finden ist. Wird aber so der Poesie das Wort erteilt, so erhält auch das ästhetische Moment seine Stelle und läßt sich dem Lernenden auf die Lehre vom Schönen Ausblick geben.

Doch bleibt das Augenmerk das Gute, denn der Punkt, in welchem alle Seelentätigkeiten zusammenlaufen, ist der Charakter, und auch eine nur deskriptive Darstellung wird nicht anders können, denn ihn als den sittlichen zu fassen. Was Biographien für den einzelnen leisten, indem sie angeben, wie er war und wie er es wurde, hat die Psychologie, wenn anders sie sich die Einheit der genetischen Betrachtung zu nutze bringen will, im allgemeinen zu zeigen. Die Elemente des Charakters bilden zweckentsprechend den Rahmen, den sie bei Beginn ihrer Erörterungen aufstellen, und zugleich das Augenmerk ihres Weges, nach dessen Zurücklegung sie zeigen möge, wie der sittliche Charakter durch die ideale Weltanschauung bedingt ist[2]. So gefaßt, vermag die empirische Psychologie nicht bloß bildend, sondern auch erziehend zu wirken, nicht bloß für die praktische Philosophie, sondern auch ihres Orts für die sittliche Lebensführung vorzubereiten.

---

[1] Lehrplan und Instruktion usw. 278.

[2] Im Lehrbuche Einl. III und § 20. Vgl. ‚Didaktik' § 75: Zur organisch-genetischen Behandlung der Philosophie.

# III. Zur Lehre von der didaktischen Technik.

## 1. Über die rationelle Gestaltung des Unterrichts[1].

Von dem lateinischen Worte ratio kommen zwei im Deutschen gangbare Ausdrücke: rational und rationell. Der erstere gibt das lateinische rationalis wieder und für seine Anwendung sind die Bedeutungen: Vernunft, Schlußvermögen, welche ratio haben kann, bestimmend. Wir sprechen von rationalen Wissenschaften als solchen, die vorzugsweise schließend verfahren, wie dies bei der Mathematik, der Logik, der Metaphysik der Fall ist, im Gegensatze zu empirischen, d. i. vorzugsweise auf die Erfahrung gebauten, wie Geschichte, beschreibende Naturwissenschaften u. a. Eine dritte Gruppe, der die erklärenden Naturwissenschaften: Physik, Physiologie ebenso die Psychologie u. a. angehören, bildet die Vermittlung beider Forschungszweige, von denen aber in gewissem Betracht jede beide Elemente vereinigt. Das andere Wort: rationell, ist durch das Französische: rationel, vermittelt, und für seine Anwendung sind zwei andere Bedeutungen von ratio bestimmend: Grund und Rechenschaft. Ein rationelles Verfahren steht dem gewohnheitsmäßigen, der Routine, gegenüber und unterscheidet sich dadurch von einem solchen, daß man sich dabei von seinen Schritten Rechenschaft gibt, ihren Grund angeben kann.

Rationelles Verfahren wird bei angewandten Wissenschaften erstrebt. Rationeller Landbau ist ein solcher, der sich nicht begnügt, nach der Väter Sitte den Boden zu bestellen, sondern auf einer Kenntnis des Bodens, der Pflanzen, der Pflege derselben und der Verarbeitung der Produkte beruht, wie sie den Naturwissenschaften, der Technologie usw. zu verdanken sind. Nicht anders beruht rationeller Handwerksbetrieb auf Sachkenntnissen, wie sie die Praxis allein nicht gewährt.

Rationeller Betrieb des Unterrichts ist eine Aufgabe, auf welche sich der denkende Lehrer hingewiesen sieht, der von seinem Alltagstreiben sich Rechenschaft zu geben, die Gründe seines Tuns zu erkennen

---

[1] Zuerst gedruckt in ‚Pädagog. Neuigkeiten', 2. Jahrg., Leipzig 1908, Köhler, Nr 4.

den Antrieb fühlt. Er fragt sich: Warum und mit welchem Rechte gehe ich so und nicht anders bei meinem Unterrichte vor? Und es wird eine doppelte Antwort sein, welche er sich gibt: 1. weil es die Sache so verlangt, und 2. weil es so für die Schüler angemessen ist. Es ist also ein objektiver und ein subjektiver Grund für sein Vorgehen vorhanden, und beide geben ihm Fingerzeige. Der erstere weist ihn an, in die Sache einzudringen, sich ihrer Kenntnis zu versichern, also positives Wissen zu erwerben, und insofern wird seine Aufgabe eine mannigfaltige. Allein sie bleibt andrerseits doch einheitlich, da die verschiedenen Wissensinhalte zugleich Denkinhalte sind und den Denkgesetzen unterliegen. Das leitet den Lehrer, den wir als denkenden eingeführt und damit von vornherein an die Denklehre gewiesen haben, auf diese, auf die Logik. Alles Disponieren des Lehrstoffes ist logische Arbeit, ebenso alles Herausfinden innerer Zusammenhänge des Stoffes, also das Eindringen in das rationale Element desselben, das auch den empirischen Wissensgebieten nicht fehlt, da auch bei ihnen Zusammenhänge von Grund und Folge, Ursache und Wirkung in Betracht kommen. Wer rationell unterrichten will, muß sich von dem Rationalen in seinem Lehrstoffe Rechenschaft geben; wer nach den Gründen seines Vorgehens fragt, muß sich durch Nachdenken, d. i. denkendes Nachgehen, die in der Sache liegenden Reihen von Gründen und Folgen klar machen. Und dies um so mehr, als er nicht bloß selbst zu denken angewiesen ist, sondern auch denken lehren soll. Aristoteles läßt den Begriff „lehren", griechisch *διδάσκειν*, woher unser Didaktik, nur für den begründenden Unterricht gelten: „Wer lehrt, gibt Gründe an", und so ist ihm auch das eigentliche Lernen nur das geistigen, gedanklichen Zuwachs Bringende[1].

In der Aufgabe, mittels durchdachten, gedanklich bewältigten Lehrinhaltes zum Denken zu bilden, liegt aber auch das zweite subjektive Moment, von dem sich der rationelles Vorgehen suchende Lehrer Rechenschaft geben soll. Wer da denken lernen soll, sind diese bestimmten Schüler, von dieser bestimmten geistigen Reife, mit diesen bestimmten Vorkenntnissen ausgestattet. Den Blick dafür nun gibt dem Lehrer die Psychologie, der zweite Fußpunkt für den Aufstieg zum rationellen Verfahren.

Wir setzen sie mit Bedacht an zweite Stelle, während man meist geneigt ist, ihr die erste zu geben, ja darüber die Logik ganz zu ver-

[1] Vgl. des Verfassers ‚Aristoteles als Pädagog und Didaktiker', Abschn. IX, Berlin 1909.

gessen. Es gilt in erster Linie Eindringen in die Sache, dann erst Einblick in die Köpfe der Schüler. Wahr ist, daß auch diese dem Lehrer wie ein aufgeschlagenes Buch vorliegen sollen, ein Buch, in das schon manches geschrieben ist und noch weiteres geschrieben werden soll, aber er muß doch vorerst mit dem einzuschreibenden Texte im reinen sein. Wenn Pestalozzi „psychologische Reihenfolgen" verlangte, so hatte er recht, aber es müssen erst die sachlich-logischen Reihenfolgen klargestellt werden. Ohne dies bleibt das Suchen rationeller Unterrichtsgestaltung im Psychologisieren stecken. So war es bei Pestalozzi, der seinem ganz richtig bestimmten Ternar von Bildungsmitteln: Sprache, Zahl und Form, den darin liegenden reichen Inhalt nicht abzugewinnen und noch weniger zu dessen Denkinhalte vorzudringen wußte.

Man hat auch den sog. Formalstufen der Herbart-Zillerschen Didaktik den Vorwurf des bloßen Psychologisierens gemacht und darin eine von der rationellen Unterrichtsgestaltung abführende Schablone sehen wollen. Diese Einwände treffen allerdings die gangbare Fassung dieser Stufen. Der Ausdruck „formal", mit dem sich der Sinn einer des Stoffes harrenden leeren Form nur zu leicht verbindet, ist kein glücklicher. Der Stoff und seine Aneignung ist die Grundlage, und es müssen diese Abfolgen Aneignungsstufen heißen. Wenn Herbart dieselben Klarheit, Assoziation, System und Methode nennt, so liegt darin das richtige Bestreben, der Logik (der ja drei dieser Begriffe angehören) nahe zu bleiben; aber damit kommen gerade die psychischen Akte, die hier festgestellt werden sollen, nicht zur Geltung. An Stelle von System muß das Denken, an Stelle von Methode die Anwendung gesetzt werden, zu der dann auch die Assoziation gehört, und als die Aneignungsstufen ergeben sich dann: Auffassen, Denken, Anwenden auf seiten des Schülers, und: Darstellen, Erklären und Anwendenlassen auf seiten des Lehrers. Diese Stufen sind psychologisch, und sie bei jedem Lehrstoffe im Auge zu behalten, ist rationell. Sie stehen aber auch mit der Logik in Einklang, weil das Denken und Erklären das Herausarbeiten des Rationalen in dem Lehrstoffe ist, dessen empirische und praktische Seite in der ersten und dritten Stufe zur Geltung kommt.

Sollen wir das Gesagte selber bis zur Stufe der Anwendung fortführen, so ist es der Rat, bei dem Streben nach rationeller Unterrichtsgestaltung vorerst auf dem Sachlich-Logischen Fuß zu fassen, auf Denkübung und Studium der Denklehre Bedacht zu nehmen und nicht vorschnell die Psychologie (auch nicht die heute so angepriesene experimentelle) ins Schulzimmer zu berufen, die vielmehr erst an der Stelle ist,

wenn es gilt, psychische Akte auf gegebene Aufgaben zu applizieren. Was dem Schüler in der Schuljahre Lauf Bildung, d. i. innere Gestaltung, geben wird, das sind nicht vom Lehrer auszuklügelnde psychische Abfolgen, sondern die großen Gedankenzusammenhänge in den Lehrstoffen, in deren Struktur oder Geflecht der Schüler einzuführen ist, allerdings durch psychische Vermittlungen, welche jedoch keineswegs die Psychologie allein bestimmen kann, die wohl vom Denken zu handeln hat, aber nicht von den Verhältnissen der Denkinhalte, so daß die Logik doch wieder, wie das erste, so auch das letzte Wort hat.

## 2. Über die Vorbereitung des Lehrers für die Unterrichtsstunden[1].

Die Hochschullehrer legen sich für ihre Vorlesungen Hefte an, und die Ausarbeitung eines solchen Heftes muß oft monatelang vor Beginn der Vorlesung in Angriff genommen werden. Aber auch fertige Hefte sind unausgesetzt Gegenstand der Bearbeitung; sie müssen bei Wiederaufnahme derselben Vorlesung ergänzt, manchmal partienweise und selbst gänzlich umgearbeitet werden. Für jede einzelne Vorlesungsstunde sind die betreffenden Blätter durchzusehen und ihr Inhalt der jedesmaligen Aufgabe anzupassen. Der Grund, der solche Sorgfalt nötig macht, ist die Schwierigkeit oder Weitläufigkeit des Gegenstandes, der nur mit Anspannung aller Kraft zu bewältigen ist.

Der Lehrer an einer Mittel- oder Volksschule bedarf so weitgreifender Vorbereitung nicht; das Lehrbuch ersetzt ihm das Heft, und die Schwierigkeiten seines Lehrstoffs sind weit geringer. Doch machen diese Umstände die gewissenhafte, durchgehende Vorbereitung für ihn keineswegs überflüssig, auch wenn man lediglich den Lehrstoff ins Auge faßt. Ohne Schwierigkeiten ist derselbe auch bei der untersten Schulkategorie nicht, und das beste Lehrbuch bedarf der Belebung durch die viva vox, die lebendige Rede des Lehrers. Es gibt Partien der Religionslehre, der mathematischen Geographie, der elementaren Mathematik u. a., die stofflich nichts weniger als leicht sind und wohl beanspruchen können, daß der Lehrer für sie etwas dem Hefte Ähnliches anlege. Aber auch der einfachste Gegenstand erfordert einen Vorblick, Überschlag, Plan. Gilt es schon für das Alltagsleben, daß man nichts sagen soll, was nicht Hand und Fuß hat, so ist dies für den Unterricht eine noch dringendere Forderung. Sie besagt aber mehr, als es scheint: Hand

[1] Vortrag, gehalten in der Versammlung des Münchner Katechetenvereins am 26. September 1900, abgedruckt im Katholischen Schulblatt, Breslau 1901, Hft 1 und sonst.

und Fuß sind Glieder des Körpers; was man sagt, soll wie ein gegliederter Körper, eine organische Einheit sein; bei einer solchen geht aber die Gestaltung von einem Punkte aus, beim Sprechen und Lehren ist dies ein Gedanke; also soll ein solcher alles zu Sagende tragen und zusammenhalten. Dazu bedarf es aber des vorarbeitenden Denkens.

In der sorgfältigen Vorbereitung spricht sich aber auch der Respekt vor der Sache aus. Auch das Einfachste und das Leichteste, was der Lehrer den Schülern mitteilt, ist ein geistiger Inhalt und — worauf der Ausdruck ‚mitteilen' hinweisen kann — ein geistiges Gut, mit dem man sowenig wie mit materiellen Gütern unachtsam umspringen darf. Darin kommen der gelehrteste und der elementarste Lehrstoff überein, und zudem stehen beide auch in innerem Zusammenhange: in dem gelehrten Stoffe liegen die Elemente eingeschlossen; wer Hebräisch und Sanskrit lehrt, treibt Sprachlehre wie der Volksschullehrer und fußt dabei auf dem, wofür jener den ersten Grund gelegt hat; wer Differentialrechnung vorträgt, rechnet so gut wie der, welcher das Einmaleins einübt, und in diesem steckt so manches, was erst in der höheren Mathematik, z. B. der Zahlentheorie, zu Tage tritt. Theologische Vorlesungen und Katechismusunterricht haben die großen christlichen Wahrheiten gleicherweise zu ihrem Inhalt, und die erste kindliche Auffassung derselben kann von größerer Wirkung sein als die durch Gelehrsamkeit vermittelte.

Lehren ist geistiges Überliefern, und die Lehrarbeit ein weitverzweigtes, in verschiedenen Stockwerken sich aufbauendes und doch einheitliches Tun und Schaffen. Der schlichteste Lehrer ist berufen, daran mitzuwirken; das ist seine Ehre, aber darin liegt auch die Pflicht, sich seiner Aufgabe bewußt zu sein, das Gut, welches zu überliefern ist, zu respektieren, mit Vorbedacht und Sammlung daranzutreten.

Aber zur sorgfältigen Vorbereitung hat der Volksschullehrer noch einen besondern Grund, der beim Gelehrten zurücktritt. Der Lehrer ist vom Lehren genannt, aber seine Aufgabe geht über das Lehren hinaus: er soll unterrichten. Lehren besagt nur die Darlegung eines geistigen Inhaltes, Unterrichten schließt die Obsorge für dessen Aneignung in sich. Einer solchen kann sich der Dozent entheben, da er im Auffassen geübte und gereifte Hörer, die für den Wert des Dargebotenen Verständnis besitzen, vor sich hat. Der Lehrer als Unterrichtender hat nicht ‚vorzutragen' — wie man mit etwas hochfahrendem Ausdrucke manchmal sagt —, sondern für die Auffassung, das Verständnis und das Behalten des Lehrinhaltes zugleich zu sorgen,

denselben in die Köpfe hineinzuarbeiten, für eine erst werdende Intelligenz fruchtbar zu machen und durchgängig zu kontrollieren, wieweit dies gelungen ist. Das ist dem lehrenden Gelehrten erlassen, und die wenigsten Dozenten nehmen auf die der Auffassung, dem Verständnisse, dem Behalten angemessenste Formgebung des Lehrstoffes besonders Bedacht. Doch gibt es Ausnahmen; der berühmte Physiker Helmholtz pflegte sich irgend schwierigere Partien seiner Vorlesungen auch nach didaktischen Gesichtspunkten zurechtzulegen und ruhte nicht, bis er unter mehreren sich darbietenden Behandlungsweisen die einfachste, verständlichste und instruktivste gefunden hatte.

An den Lehrer stellt schon die Notwendigkeit, die Lehrstunde zweckentsprechend *einzuteilen*, die Forderung der Vorbereitung. Er muß veranschlagen, wieviel Zeit er der Repetition, dem Vorführen des Neuen, der Besprechung desselben und der Einprägung oder Einübung zu widmen gedenkt. Je nach dem Vorwiegen des einen oder des andern gewinnt die Lehrstunde einen verschiedenen Charakter, und der Lehrer soll deren Zuschnitt vorausbestimmen, nicht sich überraschen lassen von dem, was herauskommt. Den neu vorzuführenden Lehrstoff hat er sich aber bei der Vorbereitung in dreifacher Rücksicht zurechtzulegen: 1. in Rücksicht dessen, was für rasche, lebendige, interessierte *Auffassung* desselben seitens der Schüler zu tun ist; 2. wodurch das *Verständnis* des Gegenstandes zu sichern ist, und 3. was für das *Behalten* desselben, die Einprägung, Einübung, Anwendung der Sache geschehen kann. Diese drei Punkte bezeichnen, wie die Didaktik lehrt, die *Aneignungsstufen*, und es entsprechen ihnen die drei Formen des Unterrichts: die *darstellende*, die *erklärende* und die *befestigende*.

Diese Unterrichtsformen sind wie Register einer Orgel; der Lehrer soll wissen, auf welchem er spielen wird, wenn er die Schulstube betritt. Jede der drei Formen verlangt andere Maßnahmen bei der Vorbereitung, die sich noch vermehren, insofern jede derselben wieder Unterarten hat.

Für die Auffassung ist zu sorgen durch Geltendmachung des Sinnlich-anschaulichen, welches etwa der Lehrstoff in sich schließt, und der Unterricht, in welchem dieses geschieht, ist der *zeigende*. Zeigendes Darstellen ist immer dem bloßen Beschreiben und Erzählen vorzuziehen; wo es der Stoff möglich macht: Vorlegen der Objekte oder der Bilder von solchen, Zeichnungen an der Tafel u. a. Die Anschaulichkeit ist auch für den beschreibenden und erzählenden Unterricht das Augenmerk; er soll so gestaltet sein, als ob der Hörende sähe. Dabei muß ihm freilich die Erinnerung an ähnliches Selbstgesehenes und die Phantasie

zu Hilfe kommen. Die Erinnerung ist aber auch ein Übungsfeld des Unterrichts: ihr hat er die Anknüpfungspunkte für das Neue abzugewinnen; die früher erworbenen Vorstellungen müssen als Mittel zur Apperzeption, d. i. dem Dazuaufnehmen der neuen herangezogen werden. Die Schüler müssen beizubringen angehalten werden, was sie über die zu behandelnde Sache schon wissen, ohne daß man doch diese vorwegnimmt; die Form für diesen vorbereitenden, zurückrufenden Unterricht ist das Gespräch.

Solche Vorarbeit für die Aufnahme des Neuen ist aber nicht ohne sorgfältige Vorbereitung des Lehrers möglich, und ebenso kann ihn nur eine solche auf die anschaulichen Momente der Sache führen und zu anschaulicher Schilderung und Erzählung befähigen. So hat also die Vorbereitung schon gegenüber der Aufgabe, für die rechte Auffassung zu sorgen, auf Mehrfaches Bedacht zu nehmen. Um das Verständnis zu sichern, bedarf es hauptsächlich, daß sich der Lehrer selbst den Gegenstand zum vollen Verständnisse bringe, da man nur erklären kann, was man sich selber völlig klar gemacht hat. Hier gilt es, die Sache zu durchdenken, d. i. denkend zu durchschreiten, wenn sie irgend verwickelter ist, von verschiedenen Punkten aus. Das Verwickelte muß man aufwickeln, um es lehrend zu entwickeln; das Aufwickeln ist aber die Sache der Vorarbeit. Hier gilt es, zu disponieren, sich über das Vorher und Nachher Rechenschaft zu geben, in überblickendem Denken alles Hingehörige zusammenzufassen. Aber das Zusammenfassen darf kein bloßes Aufreihen sein, sondern muß den inneren Beziehungen des Lehrinhaltes Rechnung tragen: das Durchdenken muß, wie das Wort besagt, bis zum Innern durchdringen, das Überblicken bis zum Einblicken fortschreiten, welches die eigentliche Leistung des Verstandes ist und erst das Verständnis sichert. Hierbei gilt es, auf den Hauptpunkt, den Kern, den Nerv der Sache vorzudringen, und erst von hier aus ist die rechte Gestaltung, die endgültige Disposition, Entfaltung, Entwicklung möglich. Das recht Durchdachte soll aber schließlich auch recht ausgesprochen werden; was der Lehrer sagt, soll sachrichtig, denkrichtig und formrichtig sein: also gibt es viel vorzubedenken und zurechtzulegen. Wie sollte so mannigfaltigen Ansprüchen ohne sorgfältige Vorbereitung zu entsprechen sein!

Und diese Ansprüche erschöpfen noch nicht einmal, was zu fordern ist. Der Unterricht hat ja nicht bloß für Auffassung und Verständnis, sondern auch für Befestigung des Lehrinhaltes zu sorgen. Darum ist darauf Bedacht zu nehmen, daß das Dargestellte in geeignete Schlagwörter, Merkwörter, Denkhilfen (eigentlich Gedenkhilfen) zusammen-

gefaßt werde, welche im Gedächtnis haften, wenn auch das einzelne sich verdunkelt. Darauf ist die Darstellung und Erklärung zuzuspitzen als auf ihren Reinertrag, als den Zuschlag zu dem Wissenskapital, den die Lehrstunde ergeben soll. Hier ist erst recht Vorbereitung erforderlich, und für solche Schlag- und Merkwörter wird sich der Lehrer sogar ein Heft anlegen können, um sie sich selber im Gedächtnis zu erhalten, wie er dies von den Schülern verlangt.

Und dies führt auf einen letzten, aber nicht geringsten Grund für die Unerläßlichkeit des Vorbereitens für die Lehrstunden. Verlangen wir solche Vorbereitung von den Schülern, so müssen wir ihnen mit gutem Beispiele vorangehen. Die Schüler merken recht wohl, ob der Lehrer gut oder minder gut vorbereitet ist; im ersten Falle ist der Ablauf der Stunde ein glatter, sicherer, vergleichbar dem einer programmgemäßen Aufführung, im zweiten ein matter, schwankender, einer Aufführung ex tempore ähnlich. Die mangelnde Vorbereitung kann sich sogar in allerlei Fehlgriffen, falschen Angaben u. a. verraten, was auf die Schüler einen übeln Eindruck macht, wenn sie auch nicht gerade den Spottvers anwenden:

‚Hans Voß heißt er,
Schelmstück weiß er,
Hat's nicht gelernt
Und will's lehren.'

Exempla trahunt: Beispiele wirken Nachfolge, sagt der Spruch; die Vorbereitung des Lehrers sei das Vorbild für die der Schüler; seine eigene Gewissenhaftigkeit schärfe ihnen das Gewissen, und insofern kann sie sittlich bildend wirken, dazu beitragen, die Jugend besser und gottgefälliger zu machen.

## 3. Was ist Apperzeption, und welchen didaktischen Wert hat dieselbe?[1]

Man sagt von Behauptungen, welche dem Mißverständnisse ausgesetzt sind, man müsse sie cum grano salis, d. i. mit einem Körnchen Salzes, bestimmter: attischen Salzes, verstehen, also richtig zu deuten wissen. Es gilt das gleiche von dem Begriffe, der hier erörtert werden soll: es bedarf etwas attischen Salzes, um dem Apperzeptionsbegriffe das Richtige und Nützliche, was er enthält, abzugewinnen und das Mißverständliche abzustreifen. Letzteres haftet ihm einesteils daher an, daß er in der Psychologie, aus der er stammt, in mehrfachem Sinn

[1] Aus dem Katholischen Schulfreund, Wien 1901, Nr 11 u. 12. Zu vergleichen ist mit dem hier Gesagten ‚Empirische Psychologie' § 10, 5 u. 6.

gebraucht wird, und andernteils von der Überschätzung, die ihm seitens ganzer Psychologenschulen zu teil geworden ist.

Der Philosoph, welcher den Ausdruck zum Kunstworte gestempelt hat, ist Leibniz, und zwar legte er das französische apperception, gebildet von s'appercevoir, bemerken, innewerden, zu Grunde; wenn er zugleich die lateinische Form: apperceptio, anwendet, so ist dies eine dem Lateinischen fremde Neubildung. Zur Einführung des Ausdruckes bestimmte ihn das Bedürfnis, einen Gegensatz zu perception, perceptio, Empfindung oder Wahrnehmung, zu gewinnen. Die Perzeption faßt er als den Zustand der Seele, durch welchen Außendinge vorgestellt werden, die Apperzeption aber als die durch Reflexion darauf gewonnene Erkenntnis dieses Zustandes; jene ist danach ein bloßes Auffassen von etwas, diese ein bewußtes Erfassen desselben.

Wolff, Leibniz' Schüler, definiert in dessen Sinne beide psychischen Tätigkeiten mit den Worten: ‚Die Perzeption ist der Akt des Geistes, durch welchen er sich irgend ein Objekt vorstellt; dagegen wird dem Geiste die Apperzeption zugesprochen, insofern er sich seiner Perzeption bewußt ist.' Diese Bestimmungen berühren sich mit denen der älteren, auf Aristoteles fußenden Psychologie, welche die äußeren Sinne und den inneren oder Gemeinsinn unterschied; die Perzeption ist Sache des ersteren, die Apperzeption die des letzteren: die Verinnerlichung des Eindruckes von außen und der Zusammenschluß desselben mit andern Vorstellungen. Doch besteht der Unterschied, daß die ältere Psychologie den inneren Sinn zur Sinnlichkeit rechnete und dessen Akte den Akten des Verstandes entgegensetzte, während Leibniz die Apperzeption in das Gebiet des Verstandes vorschiebt und die geistige Erkenntnis wie auch die Selbsterkenntnis durch Apperzeption vollzogen werden läßt. Es hängt dies damit zusammen, daß Leibniz überhaupt die Scheidelinie von Sinnlichkeit und Verstand, von Wahrnehmen und Denken, von niederer und höherer Erkenntnis verwischt; ihm gilt das Wahrnehmen für ein unvollkommenes, ‚verworrenes' Denken, wobei ihm vorschwebt, daß wir beim Hören eines Tones die Luftschwingungen nicht unterscheiden, welche wir doch im mathematischen Denken zahlenmäßig feststellen können, also hörend den Ton verworren auffassen.

Die beiden Ausdrücke Perzeption und Apperzeption legen aber noch eine andere Auffassung ihres Verhältnisses nahe; in der ersten Silbe des zweiten Wortes liegt die Präposition: ad, zu, dazu, so daß das Apperzipieren als ein Dazuperzipieren gefaßt werden kann. Dieses Moment macht sich schon bei Leibniz geltend, indem er der Apperzeption auch das Dazunehmen oder Dazuschlagen von Erkenntnissen

zum Inhalte des Bewußtseins zuspricht, aber die Ausbildung des Apperzeptionsbegriffes nach dieser Richtung hat erst Herbart vorgenommen. Bei ihm und seiner Schule wird die Apperzeption recht eigentlich zum Dazunehmen. Indem Herbart die Vorstellungen — nicht die Seele — zu den unmittelbaren Trägern der psychischen Akte macht, betrachtet er als das Apperzipierende die älteren Vorstellungen, welche eine neu hinzutretende in sich aufnehmen, ihrem Bestande zuschlagen. Volkmann, dessen ‚Lehrbuch der Psychologie' (2 Bde, Cöthen zuerst 1875/76) die gründlichste Darstellung der Herbartschen Doktrin gibt, erklärt: ‚Die Apperzeption ist nichts anderes als die Verschmelzung einer neuen isolierten Vorstellungsmasse mit einer älteren, ihr an Umfang und innerer Ausgeglichenheit überlegenen.' ‚Auf geschickter Einleitung von Apperzeptionen beruht die Kunst des Unterrichts; das Neue, dem sich frei steigende Vorstellungen zur Apperzeption anbieten, wird innerlich, weil von innen aus erfaßt, und bleibt hängen.' (Ebd. II, § 111 und 113.)

Aus der Apperzeption erklärt Volkmann im Sinne der Herbartschen Schule nun auch das logische Urteil: Das Subjekt ist die zu apperzipierende Vorstellung, das Prädikat die apperzipierende, im Urteil vollzieht sich die Apperzeption. (Ebd. § 121.)

Wie bei Leibniz wird hier die Apperzeption in das Gebiet der Verstandeserkenntnis vorgeschoben; Herbart erkennt keine Unterscheidung eines sinnlichen oder geistigen Erkenntnisvermögens an, aber er sucht nicht wie Leibniz das Vorstellen aus dem Denken, sondern dieses aus jenem zu erklären; der Begriff ist ihm lediglich eine ‚Abbreviatur des Vorstellens', das Urteil eine Vorstellungsverbindung.

Nach einer andern Richtung erscheint die Lehre von der Apperzeption bei Wilhelm Wundt, dessen Psychologie ebenfalls auf die Pädagogik angewendet worden ist, entwickelt. Er legt auf die Selbsttätigkeit der Seele beim Apperzipieren das Hauptgewicht, was in Leibniz' Beziehung desselben auf das Selbstbewußtsein ebenfalls vorbereitet ist. Wir apperzipieren nach Wundt, wenn wir Vorstellungen aus dem ‚inneren Blickfelde' in den ‚Blickpunkt des Bewußtseins' rücken, wobei der Wille, der den Geist zum erhöhten Aufmerken antreibt, mitwirkend eingreift. Auch bei Wundt soll die Apperzeption die Brücke vom sinnlichen zum geistigen Erkennen bilden, für welch letzteres er kein eigenes Grundvermögen in der Seele annimmt. —

Bei der Beurteilung des Wertes des Apperzeptionsbegriffes im allgemeinen und für die Didaktik im besondern muß man nun zwischen dem, was er eigentlich besagt, und der Wendung, welche ihm seine

Vertreter im Sinne ihrer Doktrinen gaben, wohl unterscheiden. Worauf Herbart hinweist: Die Wechselwirkung älterer und neuerer Vorstellungen ist eine psychische *Tatsache*, welche die Unterrichtslehre zu erwägen und zu benutzen allen Grund hat; ebenso sind die Wundtschen Erörterungen über das Zusammenwirken von Erkennen und Wollen beim Aufmerken und das dem Fixieren beim Sehen vergleichbare Sammeln der geistigen Kraft in einem Punkte lehrreich; aber beide Tatsachen sollen nicht zum Wegdemonstrieren der Verstandestätigkeit und des höheren Erkenntnisvermögens benutzt werden. Was der Apperzeptionsbegriff der psychologischen Betrachtung gewährt, würde zu teuer erkauft werden, wenn er uns das Verständnis für die Eigentümlichkeit des Denkens verdunkelte. Zumal in der Unterrichtslehre muß der Unterschied und das *Zusammenwirken von Sinnlichkeit und Verstand, Auffassen und Denken* festgestellt und klar erkannt sein, ehe man die Aufschlüsse über die Apperzeption mit Nutzen annehmen und verwenden kann.

Dieser Unterschied drängt sich dem Lehrer täglich, ja stündlich so nachdrücklich auf, daß er bei vorurteilsloser Auffassung gar nicht in Versuchung kommt, die Grenzen von Sinnlichkeit und Verstand, Wahrnehmen und Denken zu verwischen. Er weiß zu gut, daß Hören und Verstehen, Sehen und Begreifen, Auffassen und Erfassen, einer Erzählung und einem Beweise folgen, gar verschiedene Tätigkeiten sind. Das Unterrichten wäre viel leichter, wenn die eine aus der andern hervorginge, sei es durch Vorstellungsverbindungen, sei es durch einen Willensakt. Allein letztere sind nur Hilfsmittel, um die Verstandestätigkeit in Gang zu setzen, und von dieser selbst weit verschieden.

Die Auffassung eines Lehrinhaltes seitens der Schüler veranlaßt der Lehrer durch die *Darstellung* desselben, welche sich als zeigende unmittelbar an die Sinne wendet, als beschreibende und erzählende mit Vorstellungen arbeitet, die der Schüler früher auch einmal aus sinnlicher Wahrnehmung gewonnen hat. Das Verstehen hat der Lehrer durch die *Erklärung* oder bei rationalen Lehrinhalten durch die *Entwicklung* zu sichern. Er erklärt einen Satz, einen Abschnitt, ein Gedicht, indem er den *Sinn*, der darin liegt, zum Verständnisse bringt; er entwickelt, indem er *innere Zusammenhänge* von Grund und Folge, Ursache und Wirkung, Einzelnem und Allgemeinem, Tatsächlichem und Notwendigem aufweist. Dabei ist er der Mitarbeit der Schüler weit weniger sicher als beim Darstellen, weil er dabei an ihre Selbsttätigkeit viel größere Anforderungen stellen muß. Es genügt nicht, daß er den Schülern etwas sagt, sie müssen es sich vielmehr auch *selbst*

sagen, und in dem Vernehmen von Selbstgesagtem liegt das Charakteristische der Vernunft, die von dem Vernehmen den Namen hat. Der Sinn des zu erklärenden Textes muß ihnen, wie der Ausdruck treffend sagt, einleuchten, d. i. wie ein Licht aufgehen; sie müssen den Sinn herauslesen, als läge er zwischen den Wörtern; intellegere (verstehen) bedeutet wörtlich: dazwischenlesen, gleichsam zwischen den Zeilen lesen. Den Knoten, den die Argumente eines Beweises für die Schüler zunächst bilden, müssen sie, nach Vorgang des Lehrers, selbst lösen, innere Zusammenhänge mit eigenem geistigen Auge durchschauen, sonst dringen sie nicht zum Wesen und Grunde der Sache vor[1].

Das Verstehen ist so eine höhere Stufe des Aneignens als das Auffassen; es ist eine Verinnerlichung, aber zugleich ein Eindringen in das Innere der Sache und darum weit mehr als Apperzeption im Leibnizschen Sinne. Aber das Innere muß wieder herausgesetzt werden, um zur völligen Aneignung zu gelangen. Der Schüler muß das Verstandene mit eigenen Worten wiedergeben, das Erfaßte in sich befestigen, sich einprägen, einüben, wenn tunlich, anwenden; all dies sind Betätigungen, und sie erst bezeichnen die dritte und letzte Aneignungsstufe. Der Reihe: Auffassen, Verstehen, Anwenden, entspricht auf seiten des Lehrers die andere: Darstellen, Erklären, Befestigen; beide gehen auf die psychologische, schon von Aristoteles in diesem Sinne aufgestellte Reihe: Sinnlichkeit, Verstand und Wille oder: empirisch, logisch, technisch zurück[2].

Das muß festliegen, ehe man dazu schreiten kann, sich das anzueignen, was die Lehre von der Apperzeption zu bieten vermag, wobei wieder die beiden Fassungen dieses Begriffes bei Herbart und Wundt auseinanderzuhalten sind. Die letztere, wonach die Apperzeption soviel wie Einrücken in den Blickpunkt oder geistiges Fixieren ist, bietet dem Lehrer nur der Fassung nach etwas, was über die Lehre von der Aufmerksamkeit hinausginge. Aufmerken ist: auf ein Bestimmtes merken, Sammeln und Hinlenken der Kraft auf einen Punkt; dies aber unter dem Bilde des Zusammenziehens des Blickfeldes in den Blickpunkt zu fassen, ist nicht ohne Wert.

Wer seiner Darstellung eine Einleitung voranschickt, welche den Gegenstand erst in allgemeinen Zügen vorlegt, also auf ein weiteres

---

[1] Vgl. des Verfassers ‚Philosophische Propädeutik' I: Logik, Wien 1901, Herder, §§ 1 u. 2, und II: Empirische Psychologie §§ 14 u. 15.

[2] Vgl. oben S. 195 f und des Verfassers ‚Didaktik' II, § 70.

Blickfeld ausschauen läßt, dann aber durch nähere Bestimmungen dieses verengert und endlich den Punkt zeigt, auf den sich die Aufmerksamkeit konzentrieren soll, verfährt, vorausgesetzt, daß dies der Natur des Gegenstandes entspricht, zweckmäßig, und sowohl der Redner als der Lehrer können so vorgehen. Die Didaktik nennt dies Verfahren *synthetisch*, weil dabei eine Zufügung, eine Prostheſe oder Syntheſe näherer Bestimmungen vorliegt[1]. Darin aber liegt das Wesentliche; die Zusammenziehung der Aufmerksamkeit ist die Folge davon, aber das synthetische Vorgehen läßt sich auch von dieser Seite charakterisieren. Synthetisch kann sowohl beim Darstellen, also zum Zwecke der Auffassung, als beim Erklären, zum Zwecke des Verständnisses, vorgegangen werden. Dort sind Anschauungen, hier sind Denkbestimmungen der Gegenstand der Syntheſe.

So ist das Neue, was der Apperzeptionsbegriff im Wundtschen Sinne gewährt, nicht wertlos, aber auch nicht so bedeutend, daß die Didaktik Grund hätte, ihn als Kunstwort in diesem Sinne aufzunehmen; Aufmerksamkeit und Syntheſe drücken die Sache gleich gut und letztere sogar schärfer aus; jenes Bild von Blickfeld und -punkt kann willkommen geheißen werden, ohne daß man es doch in die Terminologie aufnimmt.

Größeren Wert hat die Apperzeption, im Sinne Herbarts gefaßt: als das *Zuschlagen* neuer Vorstellungen zu älteren, und die Didaktik hat Grund, den Ausdruck in dieser Bedeutung als Kunstwort aufzunehmen, natürlich ohne die festen Striche, welche die Aneignungsstufen darstellen, zu verwischen. Doch ist zu bemerken, daß auch diese Betrachtungsweise schon der älteren Psychologie bekannt war. *Aristoteles* sagt: ‚Alles Lernen und Lehren fußt auf vorher erworbener Erkenntnis‘, und er beweist, daß man lernen könne, was man in gewissem Sinne schon weiß, also er kennt sehr wohl das Zusammen- und Gegeneinanderwirken von Altem und Neuem[2]. Neues durch Bekanntes vorzubereiten und zu stützen, ist für den Unterricht so wichtig, daß der darauf gerichteten Obsorge sehr wohl durch einen eigens dafür geprägten Ausdruck ein Merkpunkt gegeben werden kann. ‚Sorge für Apperzeption‘, d. h. für Anschluß der neuen Vorstellungen an die schon vorhandenen; ‚Nimm Bedacht auf das Bereitliegen von Apperzeptionsmitteln, ehe du das Neue vorführst‘; ‚Halte dir den Gesichts- und

[1] Vgl. unten Nr 6 und Logik § 5.

[2] Vgl. des Verfassers ‚Aristoteles als Pädagog und Didaktiker‘, Berlin 1909, Abschn. X 4.

Gedankenkreis des Schülers gegenwärtig, um für jeden Lehrinhalt die Anknüpfungspunkte, welche die Apperzeption erleichtern, zu kennen' — das sind Vorschriften, welche sich zwar auch ohne den Apperzeptionsbegriff formulieren ließen, aber durch denselben eine zweckmäßige Fassung erhalten.

Diese Vorschriften gehen dahin, durch Zurückrufen von Bekanntem dem Neuen einen Haltepunkt zu gewähren oder psychologisch ausgedrückt: mittels reproduzierter Vorstellungen die Aneignung eines geistigen Inhaltes zu fördern. Zwar wird durch das Neue allermeist von selbst Altes zurückgerufen, erfolgt also die Reproduktion von Vorstellungen ohne Zutun, aber sie ist nicht notwendig fördernd; es können sich auch störende Reminiszenzen aufdrängen, das Neue kann durch das Alte gefälscht werden. Worauf die Weisungen, die Apperzeption zu sichern, gehen, sind hilfreiche Reminiszenzen, geläufige Vorstellungen, welche den neu einzuführenden gleichsam als Vorspann oder Handhabe dienen.

Die näheren Bestimmungen müssen den Unterschied von Auffassen und Verstehen, Darstellen und Erklären berücksichtigen. Es gibt Apperzeptionshilfen für die Darstellung und solche für die Erklärung; jene dienen dazu, dem Darzustellenden das Fremdartige zu nehmen, diese bei dem zu Erklärenden Schwierigkeiten zu beheben; durch jene wird der Gegenstand vorstellig gemacht, durch diese verständlich. Vorstellig wird das Fremdartige gemacht, wenn man das Ferne durch das Nahe, das Vergangene durch das Gegenwärtige, Gegenstände der Schilderung oder Erzählung durch solche der eigenen Anschauung apperzipieren läßt. Bei der Schilderung eines fremden Landes, seiner Bewohner, ihrer Sitten sind die Kenntnisse, welche die Schüler von ihrer Heimat haben, die natürlichen Apperzeptionsmittel. Die ganze Heimatskunde soll so betrieben werden, daß sie ein Arsenal für solche Mittel wird, nicht aber als Topographie. Auch die Fragen: Wie gelangen wir in das betreffende Land? Was kommt zu uns von da, was geht von uns dorthin? rücken das Nahe und das Ferne zusammen und nehmen letzterem das Fremdartige. So manchen geographischen Namen kann man in die Muttersprache übersetzen und so das deutsche Wort zum Apperzeptionsmittel für das Fremde machen. In der mathematischen Geographie ist die Kenntnis des Sonnenstandes in unsern Tages- und Jahreszeiten die unentbehrliche Voraussetzung der Schilderung der Himmelserscheinungen in andern Breiten. Gerade bei diesem Gegenstande zeigt sich der Unterschied von Perzipieren und Apperzipieren recht deutlich. Sagt man bloß: ‚Dort ist es so', so

fassen die Schüler die Sache nur oberflächlich auf und vergessen sie schnell wieder; sagt man aber: ‚So ist es bei uns, dort aber ist dies und dies anders', so erhalten sie eine Handhabe, um das Neue anzufassen, und sie verweben Altes und Neues ineinander.

Im Geschichtsunterrichte sind Denkmäler, Überreste, altertümliche Gegenstände willkommene Apperzeptionsmittel. ‚Wie doch die alte Zeit mir näher kommt!' rufen wir unwillkürlich mit Schiller aus, wenn uns ein Stück Vergangenheit leibhaftig vor Augen tritt. Durch Reproduktion alter Bilder zur Kultur- und Literaturgeschichte ist neuerdings in dieser Richtung viel geschehen; es gilt, das Dargebotene auszunützen, genau betrachten zu lassen und zu erklären.

Die Naturgeschichte bietet uns die ungezwungensten Apperzeptionshilfen dar, weil uns ein Stück Natur immer sichtbar umgibt. Von den Pflanzen der Heimat zu denen der Ferne, von der Katze zum Löwen, vom Hunde zum Wolfe, vom Schweine zum Elefanten — das braucht einem einsichtigen Lehrer kaum gesagt zu werden, aber hinzuweisen ist auf die Durchführung von Parallelen von Punkt zu Punkt, um möglichst auch den Einzelheiten die Apperzeption zu sichern.

Beim erklärenden Unterrichte, bei welchem es gilt, den Sinn verständlich zu machen, geben die geläufigen Vorstellungen und Ausdrücke der Schüler die Apperzeptionsmittel her. Bei einer Dichterstelle in gehobenem Stile ist zu fragen: ‚Wie würden wir das ausdrücken?' nicht um das Dichterwort zur Prosa herabzuziehen, sondern um aus der Prosa zu ihm hinaufzuklimmen. Hier ist der eigene Sprachschatz der Schüler das Arsenal jener Mittel; er soll bereichert werden, dazu ist aber erforderlich, daß er herangezogen wird, wie man mit jedem Besitze wirtschaften muß, wenn man ihn vergrößern will. Sprichwörter, die meist allgemeine Erfahrungssätze enthalten, sind durch besondere Fälle aus dem Leben der Schüler zur Apperzeption zu bringen u. a.

Beim erklärend-entwickelnden Unterrichte, wie er z. B. in der Mathematik seine Stelle hat, ist es sehr wichtig, daß alles, was in die Erfahrung fällt, das Empirische, Konkrete, soweit es in Betracht kommt, als Apperzeptionsmittel für die begriffliche, abstrakt logische Darlegung bereitgestellt werde. Bei der Anwendung von Rechnungsweisen müssen erst die Verhältnisse, auf welche sie Anwendung finden sollen, klargestellt werden, z. B. Verzinsung, Diskonto, Rabatt, Gewinnteilung usw. mit zeitweiliger Beiseitelassung des Rechnens oder Beschränkung auf die einfachsten Zahlen. Bei algebraischen Aufgabengruppen sind in gleicher Weise die Sachkenntnisse zu Handhaben des Verständnisses des Kalkuls zu machen, und darum sind solche Gruppen

zu bilden, damit nicht jede neue Aufgabe einen andern Vorstellungskreis aufdrängt. Für den geometrischen Unterricht sollte die ganze Anschauungslehre ein solches Arsenal von Apperzeptionsmitteln bilden, wie es die Heimatskunde für die Geographie ist; man soll für Geläufigkeit in der Betrachtung, Herstellung, Variation der Figuren mit Stift und Schere sorgen, ehe man die in ihnen liegenden Gesetze entwickelt. Hier ist das Schalten, Operieren, Probieren die Handhabe des Verstehens.

Bei der eigentlichen Entwicklung: dem Führen eines Beweises, der Lösung einer Aufgabe, der Gewinnung einer Formel ist dagegen die Aufmerksamkeit ganz auf den Gang der Darlegung zu richten, die Hilfen sind nicht aus dem Gedankenkreise des Schülers, sondern aus der Sache zu nehmen. Hier gilt es, das Blickfeld zum Blickpunkte zusammenzuziehen; jeder vorhergehende Schritt ist die Vorbereitung für den folgenden. Wir stehen hier im Bereiche der Logik, welche nicht mit Vorstellungen, sondern mit Begriffen operiert. Danken wir den Apperzeptionshilfen, die uns an ihre Schwelle geführt haben, aber unterlassen wir den vergeblichen Versuch, das Denken selbst als Apperzipieren zu erklären.

## 4. Abstraktion und Begriffsbildung [1].

In einer Volksschule hatte der Lehrer vor, vom Landleben zu sprechen, und stellte die Frage, was für Tiere man auf dem Felde sehe. Ein Schüler antwortete prompt: ‚Ein Würmchen!‘ — ‚Ganz wohl‘, sagte der Lehrer, ‚aber welche andern Tiere sieht man denn dort noch?‘ worauf der Kleine, ermutigt durch die gute Aufnahme seiner Antwort, erklärte: ‚Noch ein Würmchen!‘ worüber jedoch Lehrer und Mitschüler in Lachen ausbrachen. Damit schließt die Schulanekdote; aber sie ist des Nachdenkens wert. Der Lehrer hätte an den Vorgang eine recht lehrreiche Besprechung anschließen können mit Anwendung der Fragen, die ein Lehrer immer wie einen gespannten Bogen bereit haben sollte: Was? und Warum? ‚Was ist an der Antwort lächerlich? Warum ist sie unbrauchbar?‘ Er würde dann etwa die Antworten bekommen haben: ‚Wir lachten, weil der Schüler das Würmchen noch einmal nannte, der Herr Lehrer aber andere Namen von Tieren hören wollte!‘ Darin liegt unausgesprochen das richtige Verständnis für den Unterschied eines einzelnen Tieres und einer Tierart, eines Individuums und

[1] Die folgenden Nummern 4—6 sind Vorträge, gehalten bei dem Ersten Münchner katechetischen Kurs 1905, zuerst gedruckt in dem ‚Kursberichte‘, herausgegeben von Dr Goettler.

einer Spezies, eines konkreten Dinges und eines abstrakten Begriffes. Die lachenden und so antwortenden Schüler übten unbewußt praktische Logik, aber auch der Lehrer tat es, wenn er die Nennung des Individuums durch den Kleinen billigte, da er von demselben zur Spezies aufsteigen wollte. Den Weg von der Anschauung zum Begriffe wollte er einschlagen, wie er das so oft im Unterrichte getan hatte. Dazu war ihm die Nennung des Namens willkommen, auch wenn dabei nur ein Individuum vorschwebte. An diesem konnte der Begriff, d. i. der Denkgehalt des Namens, ganz wohl gewonnen werden, etwa durch die Fragen: Wie sieht das Würmchen aus? Und warum nennst du dieses Tier so? Was ist also ein Würmchen? Diese Fragen hätten die Schüler gar nicht überrascht, sie liegen auf dem Wege ihres eigenen Denkens; und das ist der Weg vom Gegebenen zum Gedanken, von der Erscheinung zum Wesen, vom Äußern zum Innern, vom Besondern zum Allgemeinen, vom Wo? und Wie? zum Was? und Warum? vom Kenntnisinhalte zum Denkgehalte, von der Anschauung zum Begriffe.

Dieser Weg scheint, so angesehen, gar nicht zu verfehlen zu sein. Und doch sind hier Pädagogen, Psychologen, Metaphysiker in erschreckender Zahl gestrauchelt, ja man kann die vielfachen Mißgriffe der neueren Unterrichts- und Seelenlehre am deutlichsten an dem Verfehlen dieses Weges erkennen. Die einen gaben sich gar nicht Rechenschaft davon, daß der Denkgehalt überhaupt das Ziel bezeichnet, und daß die Kopfarbeit auch die Kopfstation bildet; andere meinten, die Kopfarbeit mache sich von selbst, wenn man nur Augen und Ohren recht fleißig gebrauche; wieder andere suchten wohl den Weg von der Anschauung zum Denken, aber verkannten, daß er über Pässe und durch Durchlässe führt, die Umsicht beim Fortschreiten verlangen; wieder andere endlich faßten wohl Ausgangs- und Endpunkt ins Auge, aber verrammelten geradezu den Weg, was wenigstens den Vorteil hatte, zu seiner Freilegung aufzufordern.

Der mit Bacon von Verulam einsetzende, die Didaktiker des 17. Jahrhunderts beirrende Empirismus läßt vor der Anschauung, Erfahrung, Stoffhäufung, Induktion den Denkgehalt als den Reinertrag dieser Vermittlungen ganz zurücktreten. Wenn Bacon die Wärme erforschen will, so legt er ein Register an von Ausdrücken für warm, heiß, brennen, kalt, kühlen usw., wobei dann nebeneinander zu stehen kommen: die Sonnenstrahlen, die Flamme, der Branntwein, Wolle und Federn und der Pferdemist[1]. Die Würze zu dieser seltsamen Kost muß

[1] Nov. Organon II 11—21. Vgl. J. Liebigs Kritik in der Schrift ‚Über Fr. Bacon und die Methode der Naturforschung', 1863, 21.

der Spott über das Schlußverfahren und die aristotelische Logik hergeben, welcher der Verderb der Wissenschaft zur Last gelegt wird.

Der Didaktiker Wolfgang Ratke will durch ähnliche Massenhäufung von Sätzen die Sprache lehren; aber auch Komensky kommt nicht über eine Vokabelsammlung, an Bilder angeknüpft, hinaus. Vor dem stofflichen Elemente der Sprache verschwindet auch bei ihm das Formale und Logische. Er erblickt das Geheimnis seiner Methode in der Parallelisierung der Sachen und Wörter; in Wahrheit sollen aber Sachkenntnis und Sprache zur denkenden Erkenntnis zusammenwirken: sie sind eben nicht Parallelen, sondern Linien, die sich im Denkinhalte schneiden.

Die mit Rousseau einbrechende Aufklärungspädagogik läßt nun auch die Sprache fallen, für deren Bildungsgehalt sich das Verständnis verdunkelt, so daß auch das in ihr liegende Stück Logik verloren geht. Rousseau meint, aus Anschauungen würden Ideen, wenn deren nur genügend viele verglichen werden. Zu lernen ist das, womit das Subjekt etwas machen kann; die Einsicht, daß der Unterricht auch ein Objekt, einen geistigen Inhalt zu bewältigen habe, ist hier abhanden gekommen. Denken lehren heißt jetzt: zum kritischen Besserwissen anleiten; und das nannte man ‚gemeinnützige Logik'. Die Pflege der Anschauung wird zum förmlichen Kultus, wobei nun zwar auch manches Brauchbare herauskommt; aber was fehlt, ist die Orientierung der niedern Erkenntnis durch die höhere, des terminus a quo durch den terminus ad quem.

Bei Pestalozzi tritt eine Wendung zum Besseren ein: er will ‚den Unterricht den ewigen Gesetzen unterwerfen, nach welchen sich der menschliche Geist von sinnlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen erhebt'. Damit wird doch wenigstens wieder der Weg kenntlich, den wir ganz aus den Augen verloren hatten. Aber es fehlt viel, daß Pestalozzi den Weg von den Augen zum Kopfe gefunden hätte. Sein Streben, die Lehrinhalte zu systematisieren unangesehen ihres inneren Gefüges, läßt ihn die richtig gefaßte Forderung nicht ausführen, wozu auch seine Kenntnisse der Psychologie nicht ausreichten.

Aber er wirkte anregend, und auch Herbart verdankt ihm Impulse. Dieser unternahm es, als Psycholog jenen Weg zu suchen. Seine Reihe: Klarheit, Assoziation, System, Methode, nachmals die formalen Stufen genannt, bezeichnet Stationen unseres Weges; denn sie besagt: Anschauung, Verknüpfung, denkendes Zusammenfassen und Anwendung. Aber dieses Zusammenfassen versteht Herbart nicht wesentlich anders als die Sensualisten. Der Begriff ist ihm lediglich ‚eine

Abbreviatur des Vorstellens', zudem eine solche, welche der psychische Mechanismus herstellt. In seinen ‚Hauptpunkten der Logik' (1808) sagt er: ‚Findet sich in mehreren Haufen von Vorstellungen etwas, das einerlei ist, so fällt dies in einen Begriff zusammen, aber jeder Haufen gibt ebenfalls, sofern er schon gefaßt ist, einen Begriff.'[1] Damit sind wir nicht gebessert; der Gedanke ist doch etwas Höheres als aufeinanderfallende Haufenteilchen. Und wenn Herbart von einer Stufe des ‚Systems' spricht und dieses auf ‚die ruhende Besinnung' zurückführt, welche jedes einzelne als Glied des Verhältnisses an seinem rechten Orte sieht[2], so verläßt er selbst jene Niederungen des Sensualismus. Denn in dem ‚Sehen am rechten Ort' liegt etwas von geistiger Anschauung und in dem System etwas von der Kunst des diskursiven Denkens; der rechte Ort aber weist auch auf die innere Struktur des Denkobjektes hin. Hier wie in so zahlreichen treffenden Weisungen läßt Herbart seine einengende, ungenügende psychologische Grundanschauung hinter sich, wendet aber die dabei sich darbietenden weiteren Blicke nicht zur Berichtigung jener an. Hier kann man zu der Einsicht kommen, daß der Weg von der Anschauung zum Begriffe kein so einfacher ist. Aufeinanderfallende Vorstellungen ergeben erst Gemeinbilder; der psychische Mechanismus, den man darin wirkend sehen will, arbeitet lediglich dem Denken vor; mit diesem aber setzt ein neues Moment ein; was ich denke, macht sich nicht in mir, sondern ich mache es, geleitet von den Denkinhalten, den *νοητά*, die mehr sind als die Vorstellungsinhalte, die *αἰσθητά*.

Von der Neigung, das Vorstellen pedetentim ins Denken hinüberzuführen, erhält sich Kant frei, der uns mit seiner Erklärung, daß Sinnlichkeit und Verstand ‚zwei Grundquellen des Gemütes' sind, die sich wie Rezeptivität und Spontaneität verhalten, auf festeren Boden zu führen scheint. Sein Ausspruch: ‚Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind'[3], ist oft wiederholt worden, und er würde uns ein Wegweiser sein, wenn Kant zeigte, wie die Anschauungen sehend werden, und die Gedanken sich mit Inhalt erfüllen. Er erinnert sich gelegentlich, daß bei den Alten ‚die Einteilung der Erkenntnis in *αἰσθητὰ καὶ νοητά* sehr berühmt war'[4], aber er erinnert sich nicht, daß

[1] Werke, herausgegeben von Hartenstein, I 467.

[2] Allgemeine Pädagogik Buch II, Kap. 1 II.

[3] Kritik der reinen Vernunft: Die transzendentale Logik Einl. I.

[4] Ebd.: Transzendentale Ästhetik § 1 Anm. Bezeichnend ist, daß Kant die Erkenntnisarten in Wahrnehmungs- und Denkinhalte einteilt, was der von ihm vorgenommenen Auflösung der Erkenntnisobjekte in das Erkennen des Subjekts entspricht.

die Alten, zumal Aristoteles, auch über die Umbildung der αἰσθητά, sensibilia, in νοητά, intellegibilia, sehr Rühmenswertes gelehrt haben. Dagegen geht Kants ganzes kritisches Unternehmen dahin, die beiden ‚Grundquellen' in völlig getrennte Rinnsale zu leiten. Die Quelle der sinnlichen Erkenntnis, die Empfindung, bringt es bei ihm nur zu einem Chaos von Eindrücken, welchem die im Subjekte liegenden Erkenntnisformen ohne Weisung und Hilfe gegenüberstehen, blinde Anschauungen leeren Begriffen. Was herauskommt, ist gerade das Gegenteil des Geforderten. So ist nicht zuviel gesagt, daß er den gesuchten Weg geradezu absperrt, daß auf Kantscher Grundlage eine Didaktik unmöglich ist.

Wie kommt es nun, daß das natürliche Denken, die praktische Gedankenbildung jenen Weg ungefährdet geht, den die Theorie, die ihn gerade ebnen und markieren sollte, entweder gar nicht sieht oder verfehlt oder gar versperrt? Der Grund liegt darin, daß die theoretische Deutung dessen, was praktisch nicht zu verfehlen ist, ihre Voraussetzungen nicht in der Psychologie und Erkenntnislehre allein, sondern letztlich in der Metaphysik hat und diese Voraussetzungen von dem Empirismus verdunkelt worden sind. Was der Praktiker weiß und befolgt, können wir uns durch eine Forderung Pestalozzis vergegenwärtigen: ‚Aus der Anschauung des Dinges entspringe zunächst die Benennung desselben, von der Benennung gehe man zur Bestimmung seiner Eigenschaften, das ist zur Beschreibung über, und aus der klaren Beschreibung entwickele sich zuletzt die Definition, der deutliche Begriff.'[1] Er würde einverstanden sein, wenn wir die Klarheit der Beschreibung darin fänden, daß das Wesentliche vom Unwesentlichen abgetrennt wird, und daß der deutliche Begriff das Wesentliche, das Wesen, die Natur der Sache und damit den Denkgehalt des Wortes auszudrücken habe.

Das Wesen, die Natur der Sache! Das Stichblatt des Spottes für den Empirismus! Wesen, Essenz oder Substanz: scholastische Spitzfindigkeiten! Essenzen und Substanzen, hat man gesagt, gehören in die Büchsen der Apotheker, nicht aber in die Philosophie. Das Wesen der Dinge erkennen wir nicht, ihre Natur interessiert uns nicht, da wir die Gesetze der Natur suchen. Wesensbestimmung ist nur Worterklärung; ‚das Wesen ist das Ganze der durch das Wort bezeichneten Attribute' (Stuart Mill). ‚Das Wesen ist, was als das Seiende gedacht wird' (Herbart). ‚Natur', lehrt Kant, ‚bedeutet den Zusammenhang der Bestimmungen eines Dinges nach einem inneren Prinzip der Kausalität'; aber was er mit der einen Hand gibt, nimmt

[1] In ‚Wie Gertrud ihre Kinder lehrt'.

er sofort mit der andern, denn die Kausalität gehört nach ihm nicht dem Dinge, sondern nur unserem Denken. Wesen und Natur sind metaphysische Begriffe, aber zugleich die Schlüsselpunkte für das Vordringen von der Anschauung zum Begriffe: Der Begriff drückt das Wesen aus, die Anschauung gibt die Erscheinung wieder. Nun ist in der Logik der Begriff des Wesentlichen völlig unentbehrlich; die Logiker lassen zwar die Essenzen den Apothekern, aber das Essentielle führen sie selbst in ihren Büchsen. Dabei sucht man den verdächtigen Begriff des Wesens zu umgehen, was dann zu den äquilibristischen Produktionen führt, die Überweg in einem Zwiegespräche witzig wiedergibt: ‚Welche Merkmale sind denn wesentlich?' — ‚Diejenigen, welche dem Objekte nach dem ganzen Umfange seines Begriffes zukommen, die in seinem Begriffe liegen und an welche sich der Name knüpft.' — ‚Aber wir suchen ja erst den richtigen Begriff und Namen; nach welchen Merkmalen sollen wir ihn bestimmen?' — ‚Nach den wesentlichen.' — ‚Und welche sind die wesentlichen?' — ‚Die, welche im Begriffe liegen — et sic in infinitum.'[1] Daß der Name des Dinges als Notnagel dienen muß, kann uns zeigen, welche Ansicht im Hintergrunde steht: der Nominalismus, die Meinung, daß das Wort schon der Denkgehalt der Sache ist, und dieser wie das Wort von uns gemacht wird. Diese metaphysische Irrlehre ist der letzte Grund, der den Weg von der Anschauung zum Begriffe verfehlen läßt. Der Praktiker, der ihn ohne Arg und unbeirrt beschreitet, ist dabei nicht Nominalist, sondern Realist; sein unbeirrter Sinn sagt ihm: die Anschauung und der Name zusammen führen erst vereinigt zu dem Gesuchten; es liegt in der Anschauung ins Enge gezogen vor und wird im Namen ausgeweitet. Der Kern der Anschauung und der Gehalt des Namens sind dasselbe: das Wesen, die Natur der Sache, der Begriff, notio, d. i. der Erkenntnisgehalt. Darum ist der Erkenntniswert der Anschauung noch ein geringer und bedarf der Steigerung durch Expansion ihres Kerngehaltes.

In einer denkwürdigen Stelle seiner Metaphysik sagt Aristoteles über das Lernen und Lehren: ‚Das Lernen geht bei jedermann von geringeren Erkenntniswerten zu höheren fort. Es ist dies der gleiche Vorgang wie beim sittlichen Handeln, wo man von den individuellen Gütern zu den an sich und für jeden gültigen fortschreitet. So macht man das individuell Erkannte zu einer an sich gültigen und zugleich dem Individuum gehörigen Erkenntnis. Was jemand von sich aus

[1] System der Logik, 4. Aufl. 1874, 123.

und zunächst kennen gelernt, hat oft geringen Wert und wenig oder gar keinen Wahrheitsgehalt; dennoch muß man versuchen, von einem so minderwertigen, aber wirklichen Kenntnisbesitze zu gültigen Erkenntniswerten vorzudringen, indem man, wie gesagt, von jenem ausgeht.'[1]

Hier ist mehreres charakteristisch: zunächst der Hinweis auf die Verwandtschaft der Erkenntnis mit der Sittlichkeit, die Grundvorstellung der echten Pädagogik, die Idee des erziehenden Unterrichts; ferner, damit zusammenhängend, die Auffassung der Erkenntnisinhalte als Werte oder Güter; endlich die bescheidene Stellung, welche das Selbsterfahrene, d. i. vorzugsweise die Kenntnis der Sinnendinge, gegenüber der eigentlichen Aufgabe der Erkenntnis erhält: jenes ist nur der Stützpunkt zum Fortschreiten zu dieser. Der Unterricht soll von den sinnlichen Erkenntniswerten zu gedanklichen vordringen, welche darin eingeschlossen liegen, oder mit anderem Bilde: welche darüber hingebreitet sind und walten.

Dieses letztere Bild liegt nun dem Ausdrucke zugrunde, um den es sich uns hier handelt: dem terminus Abstraktion. Er ist die Übersetzung des aristotelischen ἀφαίρεσις. Abziehen, Abheben, und bildet den Gegensatz zu πρόσθεσις. Zulegen, Zugeben. Was abgehoben wird, ist der Denkinhalt, der höhere Erkenntniswert, der Begriff. Nach aristotelischem Sprachgebrauche werden die Begriffe abstrahiert: τὰ ἀφαιρεθέντα sind bei ihm die allgemeinen Begriffe, speziell die mathematischen. Wie so oft, hat Kant auch hier den Sprachgebrauch verwirrt; er versteht abstrahieren in dem Sinne von: absehen, wegsehen von dem Besondern, worin die Nebenvorstellung liegt, daß die Abstraktion den Inhalt des Begriffes verringert und daß, je abstrakter ein Begriff ist, er um so leerer wird. Diese Vorstellung hat den Begriff des Abstrakten entwertet und ist nachdrücklich abzuweisen. Beim abstrakten Begriffe ist nicht von Merkmalen abgesehen, sondern sie sind nur unbestimmt gesetzt. Die Abstraktion hält die Struktur eines Kenntnisinhaltes fest, und der abstrakte Begriff ist darüber hingebreitet, waltend und herrschend. Nur sind Merkmale, die im niederen Begriffe aktuell gesetzt sind, im höheren Begriffe potentiell gesetzt[2]. Wenn man von dem Begriffe des Vogels zu dem des Tieres aufsteigt, so wird nicht von den Merkmalen: Eierlegen und Fliegen, abgesehen, sondern

[1] Metaphysik VII 4. Vgl. des Verfassers ‚Aristoteles als Pädagog u. Didaktiker' Abschn. X, 4.

[2] Vgl. des Verfassers ‚Logik' § 9, 3 und 10, 2, wo der abstrakte Begriff mit seiner bestimmten, aber unausgefüllten Struktur mit einem leeren Konskriptions- oder Anmeldezettel verglichen ist.

es wird in sie *hineingesehen* und ihr Wesentliches: Fortpflanzung und Fortbewegung, aus ihnen herausgelesen; sie werden *aufgehoben*, aber nicht in dem Sinne von Beseitigen, sondern in dem von *Aufbewahren* in den Behältnissen von höheren Begriffen. Es ist die Probe der Denkkraft, dem abstrakten Begriffe seine waltende Macht zu bewahren, und die darin liegende Aufgabe fordert die Einsicht, daß der Begriff Wesen und Natur der Sache ausdrückt. Die Allgemeinheit ist nur das nächste Augenmerk der Begriffsbildung; was ihn zu einem höheren Erkenntniswerte macht, ist die in ihm erworbene Erfassung des Wesens. Der Begriff soll sein Gebiet nicht bloß umspannen, sondern beherrschen. Er kann dies nur, wenn er das darin zusammengefaßte Spezielle an unsichtbaren, aus dessen Innern sich herausspinnenden Fäden hält. Der rechte, vollkräftige Begriff gleicht einem aus tausend Fäden geflochtenen Tau, und solcher Taue bedarf es, um das Innenleben an die Anker der Gesinnung, der Grundsätze zu knüpfen.

Das Vollziehen der Abstraktion kann aber nicht eine gar so intrikate Sache sein, wenn anders das natürliche Denken sie unausgesetzt vornimmt. Die unbewußte Weisheit der Sprache hat in den Wörtern Verstand und Verstehen markiert, daß dabei mehr wirkt als sinnliche Vermittlungen. Die Grundbedeutung von Verstehen liegt in dem Ausdruck ‚sich *auf etwas* verstehen' vor, welcher wieder Stehenbleiben bei etwas, beharrliches Feststehen auf etwas besagt, ähnlich wie ‚sich verlegen auf etwas', ‚darauf versessen sein' ein beharrliches Interesse oder Begehren bezeichnet. Die Verstandestätigkeit ist ein Feststehen; zum Verstehen bedarf es des Standhaltens des Geistes und des Gegenstandes. Wir verstehen uns aber *auf etwas*, wenn wir wissen, worauf es dabei ankommt, Sinn und Zweck des Werkes kennen; ebenso verstehen wir *etwas*, wenn wir Sinn und Zweck, Wesen und Grund, das Was? und das Warum? desselben einsehen. Das bedarf Sammlung: Denken ist schwer; an seine Aufgabe reicht Wahrnehmen, Vorstellen, Anschauung nicht heran; und doch hat das Verstehen etwas dem *Anschauen* Verwandtes; der Verstehende sieht etwas ein; wer etwas gut versteht, hat Scharfblick; der Verstand ist ein geistiges Auge, sagen die Alten; *ἰδεῖν*, sehen, und *εἰδέναι*, wissen, faßten sie richtig als verwandt. Bei der Verstandestätigkeit ist unser Denken *intuitiv*, und die Alten stellten diesem mit Recht das *diskursive* Vernunftdenken, dem *νοῦς* den *λόγος*, dem intellectus die ratio zur Seite, ein inneres Sprechen dem geistigen Sehen.

Der Unterschied des verstehenden und des sinnlichen Sehens und Wahrnehmens überhaupt liegt in der höheren *Aktivität* des ersteren.

Beim sinnlichen Erkennen empfangen wir, beim Verstehen verarbeiten wir Empfangenes. Die Sinne belehren uns über das Wo? und Wie? der Dinge; aber was sie sind und warum, müssen wir uns selbst sagen. Dort sind wir Schüler, hier sind wir Schüler und Lehrer zugleich. Die Sinneserkenntnis gibt uns nur Erzstufen, in der Verstandeserkenntnis schmelzen wir deren Metallgehalt heraus. Diese aktive Funktion des Verstandes bezeugt uns die Selbstbeobachtung; wir sagen beim Finden des Verständnisses einer schwierigen Sache: Es geht mir ein Licht auf, es leuchtet mir ein, es löst sich mir der Knoten, ich finde Aufschluß u. a. Das Entdecken, Erfinden, Konzipieren, Schaffen, der glückliche Griff u. a. sind alles Leistungen dieses geistigen Sehens, welches sich das Licht selbst anzündet, in welchem es sieht. Kenntlich ist diese Funktion von der andern intellektuellen Tätigkeit unterschieden, welche in der Aneignung des Gefundenen besteht und durch jene aktuierende Verstandesfunktion aktuiert ist. Der Verstand formiert den Gedanken und läßt sich von ihm informieren[1].

Da stehen wir vor einem Lehrstücke, welches die neologischen Philosophen als den Höhepunkt aristotelisch-scholastischer Spitzfindigkeit verwerfen, dem Lehrstücke vom tätigen Verstande, dem intellectus agens, *νοῦς ποιητικός*. Ihr Spott darüber ist wenigstens konsequent: wer die Essenz in die Apothekerbüchsen verbannt, hat Grund, den tätigen Verstand in staubige Schweinslederscharteken zu verweisen; aber umgekehrt, wer im Wesen den Denkinhalt und Begriff erkannt hat, muß auch dieses Lehrstück würdigen, was man gelegentlich auch bei Freunden der perennis philosophia vermißt. Wer das Gemeinbild und das Wort dem Begriffe gleichsetzt, braucht ebensowenig den Begriff des Wesens wie den des tätigen Verstandes; er gebraucht aber seinen eigenen Verstand nicht in der rechten Weise. Diesen Fehlgriff machte schon Demokrit, der Atomist, und er wurde durch Platos Lehre, nach welcher der Denkinhalt ein von der Sinnenwelt unabhängiges Objekt, die Idee, sein sollte, nicht berichtigt, weil damit die Wahrnehmungsinhalte als Basis der Abstraktion überflogen wurden. Diese Berichtigung nahm erst Aristoteles vor, welcher lehrte, daß die Denkinhalte in dem Sinnlichen liegen, mit diesem gegeben und daraus zu gewinnen sind. Ein Philosoph, der sonst modernen Meinungen sehr zugänglich ist, sagt von Aristoteles' Lösung des Problems: ‚Die Lehre vom intellectus agens ist vielleicht das Bedeutendste, was die Forschung nach dem Ursprung

[1] Vgl. des Verfassers ‚Empirische Psychologie' § 15: Aktive und aktuierte Verstandesfunktion.

der Gedanken bis zum heutigen Tage gefunden hat.'[1] Dem kann man sich anschließen und sogar unbedenklich das ‚vielleicht' streichen.

Das Verhältnis dieser drei Auffassungen der Begriffsbildung hat der hl. Thomas von Aquino klargestellt. Er sagt von Aristoteles, daß er den rechten Mittelweg gegangen sei, media via processit. Er lehrte, daß die Denkinhalte aus den Sinnendingen gewonnen werden, und mußte darum eine Kraft annehmen, welche dies ausführt und uns das Übersinnliche anpaßt (sensibilia facit proportionata). Dies ist die Leistung eines inneren Lichtes, des tätigen Verstandes. Aristoteles fand die Sinneseindrücke nicht für genügend zur Verursachung der Verstandestätigkeit, sondern forderte dazu ein Höheres (nobilius), da das Tätige würdiger ist als das Leidende. So wird der Verstand selbst zur Ursache, und die Sinneserkenntnis gilt nur als Substrat der Ursache (materia causae)[2]. Der hl. Thomas erfaßt den Nerv und Kern der antiken Erkenntnistheorien trotz seiner immerhin beschränkten Quellenkenntnis; das geistige Licht ersetzte ihm die Gelehrsamkeit. Es wirkte dabei aber auch die Kongenialität seiner Auffassung dieser Fragen mit der der alten Weisen mit. Die Philosophie galt damals noch als Lebensweisheit, untrennbar mit der Gottesweisheit verbunden. Die Geister waren noch nicht wie heute durch die Niederungen eines bald an der Materie, bald am Subjekte haftenden Räsonnements hin und her geschleift worden. Man hatte größeren Respekt vor der Würde des Geistes als später. Die großen Gedanken der Vorzeit vermittelten dabei Geister wie der hl. Augustinus, der zwar keine ausgebildete Lehre von der Begriffsbildung hatte, aber auch lehrt, daß in uns ‚ein gewisses Licht ist, welches alles in seiner Art erblickt'[3], womit er ebenfalls die thomistische Lehre vorbereitet. Ihm ist die Welt ein Gottesgedanke, unser Denken ein Nachdenken des göttlichen Vordenkens, ihm sind unsere Erkenntniswerte ein Abbild der Wahrheit und hingeordnet auf das Gute.

Zum Glück sind solche Gedanken auch in der neueren Zeit nicht verloren gegangen; aber wir müssen zu Dichtern greifen, um sie ausgesprochen zu finden. So sagt Rückert in einem Lehrgedichte:

‚Die Welt ist Gottes unausdenklicher Gedanke,
Und göttlich der Beruf, zu denken ohne Schranke.
Nichts in der Welt, das nicht Gedankenstoff enthält,
Und kein Gedanke, der nicht mitbaut an der Welt.

[1] Franz Brentano, Die Psychologie des Aristoteles, 1876, VI.
[2] Summa philosophiae II 77 und Summa theologiae I 84, 6.
[3] Vgl. des Verfassers ‚Geschichte des Idealismus' II 300 463.

Drum liebt mein Geist die Welt, weil er das Denken liebt,
Und sie ihm überall so viel zu denken gibt.' [1]

Diese Liebe zur Welt können wir uns sehr wohl aneignen; die Sinnenwelt ist nur der Ausgangspunkt; was wir in ihr lieben, ist der Gedankenstoff, der zugleich ein agens in ihr, den λόγος ἀρχιτέκτων bildet, und wir lieben ihn, weil ihn Gott in die Welt gelegt, dessen Gedanken wir nachdenken, wenngleich nicht erschöpfen können.

Der Dichter gibt damit derselben Einsicht Ausdruck, welche der hl. Thomas von Aquin in die schlichten Weisheitsworte faßt: ‚Wenn wir die Sinnendinge begreifen, so leiten sie uns zu dem, was von den göttlichen Dingen begreifbar ist.' [2]

## 5. Apperzeption und Verständnis.

Für allen Unterricht ist die Aufgabe, von der Anschauung zum Denken zu leiten, ein Hauptaugenmerk, und deren Verfehlen, wie wir es bei den Neuerern seit dem 17. Jahrhundert antreffen, hat vielen Schaden angerichtet, dem nur durch Zurückgreifen auf die Grundanschauungen der antik-christlichen Philosophie abgeholfen werden kann. Die neologische Kurzsichtigkeit fand nicht den Weg von der Anschauung zum Begriffe, weil sie die Verstandesbildung und den Verstand selbst, beirrt durch nominalistische Einflüsse, nur ungenügend zu erfassen vermochte. So vermochte sie auch die Geistestätigkeit, von welcher der Verstand genannt ist: das Verstehen, und so auch das Verstehenmachen nicht zu würdigen, und sie vernachlässigte jene Form des Unterrichts, welche auf letzteres gerichtet ist: den erklärenden Unterricht. Man pflegte den darstellenden Unterricht und suchte ihm möglichste Anschaulichkeit zu geben; auch der entwickelnde Unterricht fand Interesse, für welchen man im sokratischen Lehrverfahren ein Vorbild zu haben glaubte; aber man ließ die Behandlung der Lektüre, die Erklärung von Texten beiseite, und auch was die klassischen Philologen für Exegese, Hermeneutik, Interpretation leisteten, kam der Didaktik nicht zugute. Das neologische Interesse ist so konservativen Wissenschaften, wie es Philologie und Theologie sind, überhaupt abgewandt. August Boeckh hat die Philologie nach ihrer formalen Seite definiert als ‚die Erkenntnis des Erkannten' und den Einwand erörtert, daß sie ein actum agere, iudicatum iudicare sei. Als solches

[1] Weisheit des Brahmanen X 39.

[2] De veritate q. 10, a. 6 ad 2: Sensibilia intellecta manuducunt in intelligibilia divinorum.

muß sie allerdings in Zeiten, in denen das Streben nach dem Neuen vorwiegt, erscheinen, da für solche gerade das Erkennen des noch nicht Erkannten Reiz haben muß.

Das Erklären ist ein Erkennen-machen des Erkannten. Was der Schriftsteller in einem Sprachwerke niedergelegt hat, ist wieder zu erkennen; treffend nennt der Grieche das Lesen *ἀναγίγνωσκειν*, nochmals erkennen. Gedachtes noch einmal denken ist nicht minder übend als eigene Gedankenbildung. Böckh kann die Philologie der Philosophie zur Seite stellen: ‚Beide bedingen sich wechselseitig, denn man kann das Erkannte nicht erkennen, ohne überhaupt zu erkennen, und man kann auch nicht zu einer Erkenntnis schlechthin gelangen, ohne, was andere erkannt haben, zu erkennen.‘[1]

Das Erklären ist die Vermittlung des Verstehens, und nicht ohne Grund ist der Verstand danach genannt. In gewissem Sinne ist auch das Erfassen des Wesens, des Intellegiblen im sinnlich Gegebenen ein herauslesendes Verstehen; was etwas ist und warum es ist, bildet den Gegenstand eines Verständnisses. Treffend hat A. Trendelenburg beides verglichen: ‚Alles Verständnis ist Interpretation, sei es des gesprochenen Wortes oder der sinnvollen Erscheinungen selbst. . . . Aus den Worten als der Erscheinung soll der hervorbringende Grund, der Gedanke, gefunden werden.‘ ‚Wenn wir ein Gedicht lesen, so sammeln wir gleichsam nach und nach aus den Teilen den Gedanken des Ganzen und fassen ihn in ein Bild zusammen, das dann rückwärts den Sinn der Teile beleuchtet; nur aus den Teilen verstehen wir das Ganze und wieder erst aus dem Ganzen die Teile. Wir lesen die Welt nicht anders als ein solches Gedicht. Wenn wir aus den einzelnen Erscheinungen zum Grunde, aus den Teilen zum Ganzen streben, so gehen wir den Weg der Erfahrung; und wenn die Teile aus dem vorläufig erfaßten Ganzen neues Licht empfangen, so führt uns die Idee. . . . Wenn die Idee des Gedichtes vor uns steht, in sich klar und bedeutsam und jedes Wort gestaltend und belebend, so steht ein Bild des schöpferischen Dichtergeistes vor uns. . . . Wie auf diese Weise der Dichtergeist aus dem Gedichte, so spricht Gott aus der Welt.‘[2] — So reden wir ja von einem Buche der Natur; und auch die Geschichte ist ein Buch; alle empirische Forschung ist so Entzifferung, Lesung, Erklärung von Texten.

Dem lateinischen intellegere hat man die Grundbedeutung: dazwischen lesen, den Sinn aus Worten gewinnen zugeschrieben; als Bei-

[1] Enzyklopädie der philologischen Wissenschaften, herausgegeben von E. Bratuscheck, 1877.

[2] Logische Untersuchungen II², Abschn. 22.

spiele für den tätigen Verstand, den intellectus agens, bieten sich besonders die Fälle des Aufleuchtens des Sinnes eines sprachlich ausgedrückten Gedankens dar. Der Wandelgang des Verstehens und Erklärens von den Teilen zum Ganzen und von dem Ganzen zu den Teilen gewährt dem Geiste eine unersetzbare Übung; es liegt darin vornehmlich der Bildungsgehalt des sprachlichen oder philologischen Lehrgutes.

Geschichtlich ist der erklärende Unterricht der älteste. Mit der Erklärung von kanonischen Büchern, vorab von Religionsurkunden, hebt aller geregelte Unterricht an. Die Vedas der Inder, die Kings der Chinesen, die Thorah bei den Juden stellen das älteste Lehrgut dar, das zugleich die Schulen ins Leben gerufen hat. Nicht anders bildete die Erklärung der Heiligen Schrift den Grundstock des christlichen Unterrichts. Im Mittelalter war aller Unterricht Erklärung von Texten; in dem Ausdrucke Lektion, Lesung hat sich die Erinnerung daran erhalten. Bis in die Neuzeit hinein und in altenglischen Lateinschulen noch jetzt wurde auch die Schulmathematik in Form der Erklärung des Textes der Euklidischen Elemente tradiert. Dieses Beispiel kann aber zeigen, daß der erklärende Unterricht auch seine Grenzen hat. Die Mathematik wird zweckentsprechender gelehrt, wenn nicht das Erkennen des Erkannten, sondern die Neuerzeugung von Erkenntnis zur Aufgabe gesetzt wird. Entwickelnder und darstellender Unterricht haben ihre volle Berechtigung neben dem erklärenden, und nur die Hintansetzung des letzteren war ein Fehler, zusammenhängend mit jener Verkennung der Verstandestätigkeit, die sich ebensowohl in den nominalistischen Lehren von der Begriffsbildung wie in der Unterschätzung des Wertes des Verstehens und der Verständnisvermittlung ausspricht.

Von der Würdigung des Verständnisses und seines intellektuellen Charakters mußten wir ausgehen, um den Maßstab für eine andere der Neuzeit angehörende didaktische Vermittlung zu gewinnen, die Apperzeption, welche man vielfach an die Stelle des Verständnisses gesetzt hat, obwohl sie nicht intellektueller Natur ist. Es liegt dabei die gleiche Verwechslung vor, wie sie sich bei Gemeinbild und Begriff zeigt, das Überspringen des wesentlichen Unterschiedes von Vorstellen und Denken, das mehr als bedenkliche Geschenk des Nominalismus[1].

[1] Zu dem Folgenden ist zu vergleichen des Verfassers ‚Empirische Psychologie' § 10; ferner die Abhandlung: ‚Was ist Apperzeption, und welchen didaktischen Wert hat dieselbe?' oben S. 197 f. Des Zusammenhangs wegen ist das dort Gesagte zum Teil wiederholt.

Das Wort ‚Apperzeption' ist ein Neologismus, eine Zurückbildung des französischen apperception (von s'appercevoir, bemerken) ins Lateinische, welches nur den Ausdruck perceptio ohne Präfix hat. Zum psychologischen Kunstworte hat Leibniz den Ausdruck gestempelt. Er unterscheidet Perzeption, d. i. Empfindung oder Wahrnehmung eines Dinges, und Apperzeption als das bewußte Erfassen desselben. Eine andere Bedeutung erhält das Wort bei Herbart, welcher sie faßt als die Aufnahme neu eintretender Vorstellungen durch bereits vorhandene, mit denen sie verschmelzen[1]. So gefaßt, gewinnt der Begriff für die Didaktik Bedeutung, für welche das Dazunehmen des Neuen zum Bekannten von Wichtigkeit ist. W. Volkmann bemerkt: ‚Auf geschickter Einleitung von Apperzeptionen beruht die Kunst des Unterrichts; das Neue, dem sich frei steigende Vorstellungen zur Apperzeption anbieten, wird innerlich, weil von innen aus erfaßt, und bleibt hängen.'[2]

Die psychischen Tatsachen, welche beide Bedeutungen des Wortes bezeichnen, hat schon Aristoteles beachtet. Was Leibniz Apperzeption nennt, sieht er als die Funktion des inneren oder Gemeinsinnes an, und er statuiert diesen nicht bloß mit Rücksicht auf das bewußte Erfassen, sondern auch, um der Sinnestätigkeit eine gemeinsame Wurzel zu geben. Auch das von Herbart hervorgehobene Verhältnis von Älterem und Neuem und dessen Bedeutung für den Unterricht zieht er in Betracht: ‚Alles Lehren und verstandesmäßige Lernen fußt auf vorher erworbener Erkenntnis.'[3] Er erwähnt ein Sophisma, welches behauptet, daß man sich mit einer Wissenschaft nicht befassen könne, ohne sie inne zu haben, also daß es zwar ohne Lernen kein Wissen gebe, aber auch ohne Wissen kein Lernen. Er löst die Schwierigkeit mit der Bemerkung, daß der Lernende allerdings immer schon etwas von der Wissenschaft besitze, wenn auch nicht diese selbst, wie bei allem Werdenden ein Gewordenes mitwirkt, das dem Werdeprozeß zur Stütze dient[4]. So wird das hinzunehmende Lernen in einen weit größeren Zusammenhang gerückt als bei Herbart; es wird als Spezialfall der Kontinuität des Geschehens verstanden. Wir finden so oft Aufstellungen Neuerer nicht nur bei den Alten wieder, sondern sind überrascht durch deren weitere und fruchtbarere Fassung.

[1] Psychologie als Wissenschaft II, § 125.

[2] Lehrbuch der Psychologie II, §§ 111 113.

[3] Anal. post. I 1: *Πᾶσα διδασκαλία καὶ πᾶσα μάθησις διανοητικὴ ἐκ προϋπαρχούσης γίνεται γνώσεως.* Vgl. Metaph. I 9, 45—47 (Schwegler) und Eth. Nicom. VI 3.

[4] Metaph. IX 9, 12.

So dankenswert Herbarts Hinweis auf die Apperzeption als dazunehmendes Lernen oder lernendes Dazunehmen ist, so bedarf sie doch in mehrfachem Betrachte der Ergänzung und Berichtigung durch die aristotelische. Was bei Herbart und den Neueren überhaupt hinzugenommen wird, sind Vorstellungen; das Lernen vollzieht sich im Zuwachse des Vorstellens, und es hat seinen Abschluß in der Herstellung eines Vorstellungskreises. Gemeint sind damit nun nicht leere Vorstellungen, sondern inhaltsvolle, mit Stoff erfüllte. Was ist aber dieser Stoff, wenn er nicht Inhalt von faktischem Vorstellen ist? Herbart hat sich diese Frage vorgelegt: ‚Wie denkt man sich das Verhältnis des geistigen Stoffes zu den ihn bearbeitenden Geistesvermögen? Höchst bedenklich ist offenbar die Frage: Was ist hier der Stoff ohne den Bearbeiter? Wenn alle Geistesvermögen den Stoff weglegten, wo würde er bleiben? Was würde er sein? Was war er, bevor er aufgefaßt wurde?' Er schlägt aber diese Bedenken nieder mit der Erklärung: ‚Der psychologische Stoff ist keine selbständige Masse, keine Materie, die früher als der Künstler, die ohne ihn und außer ihm existieren und ihn erwarten könnte, wie der Ton den Töpfer erwartet; sondern hier ist Stoff und Kraft eins, also auch die Kraft nichts ohne den Stoff.'[1] Man muß dann aber fragen: Welches Recht hat dann die Pädagogik, von Unterrichtsstoffen, Lehrgegenständen, Wissensvorrat u. a. zu sprechen, wie es Herbart selbst ganz unbefangen tut?[2] Wo bleibt denn dann ‚das Erkennen des Erkannten' in Augenblicken, wo es nicht erkannt wird? Hätte Herbart den erklärenden Unterricht erwogen, so hätten sich ihm diese Fragen einstellen müssen. Sie hätten auch ihre Lösung gefunden, wenn ihm einmal Aristoteles' Kategorienlehre in die Hand gekommen wäre, wo in dem Kapitel über die Relation, das *πρός τι*, sehr lichtvoll von dem Unterschiede von *ἐπιστήμη*, Wissen, und *ἐπιστητόν*, Wissensinhalt, gehandelt wird. ‚Hebt man den Wissensinhalt auf, so fällt auch das Wissen weg; aber umgekehrt hebt die Aufhebung des Wissens nicht den Wissensinhalt auf; ohne Wissensinhalt kein Wissen, denn es wäre ein Wissen von nichts.'[3] Ausdrücklich weist er anderwärts Definitionen von psychischen Tätigkeiten ohne deren Beziehung auf ein ihnen unterliegendes Objekt ab: man dürfe nicht definieren: Die Wissenschaft ist ein un-

[1] ‚Aphorismen zur Psychologie'. Werke, herausgegeben von Hartenstein VII 611 ff.

[2] Vgl. oben S. 73 f: ‚Mit welchem Rechte können wir von Gegenständen oder Stoffen des Unterrichts sprechen?'

[3] Arist., Cat. 5 (7).

erschütterliches Annehmen, das Wollen ein freudiges Verlangen, sondern man müsse sagen: Die Wissenschaft ist das An- und Aufnehmen eines Wissensinhaltes, das Wollen das Verlangen nach einem Gute[1]. Aristoteles konnte so sprechen, weil seine Metaphysik eine Existenzform der Wissensinhalte und des Guten kennt: das Dasein in der Potenz, welche durch die psychische Tätigkeit zu aktuieren ist, eine Einsicht, für welche Herbarts Metaphysik keinen Raum hat. Aristoteles geht dem Gedanken, daß der psychologische Stoff eine ‚selbständige Masse' ist, nicht aus dem Wege; er kennt eine ὕλη νοητή, materia intellegibilis, die unser Geist formt, während sie zugleich ihn informiert. Wieder ein Fall, wo man in einfachen praktischen Fragen auf Metaphysik stößt und recht deutlich unterscheiden kann, ob sie auf Felsengrund oder Schwemmsand gebaut ist.

Bei der Auflösung des Wissensinhaltes in Vorstellungen geht nun auch die Unterscheidung desselben in Wahrnehmungs- und Denkinhalt verloren. Und diese ist es, woran uns hier liegt, da auf ihr der Unterschied von Apperzeption und Verständnis beruht. Aristoteles unterscheidet αἰσθητόν und νοητόν, Sensibles und Intellegibles, in aller Schärfe und würde, wenn er der Frage nähergetreten wäre, auch ein Zulernen, welches bloßen Kenntniszuwachs gibt, von einem solchen unterschieden haben, welches das verstandesmäßige Wissen, das eigentliche Erkennen bereichert. Er läßt nur die Vermittlung des letzteren als Lehren gelten: ‚Es lehren diejenigen, welche die Gründe von jedwedem angeben'[2], und: ‚Das Lehrenkönnen ist die Probe des Wissens'[3].

Das Zulernen, welches nur Kenntniszuwachs bringt, geschieht durch Auffassen und wird vermittelt durch Darstellen; das höhere, welches die Erkenntnis vermehrt, geschieht durch Verstehen und wird vermittelt durch erklärenden oder entwickelnden Unterricht. Beide Weisen des Zuwachses von Wissensinhalten kann man Apperzeption nennen, wenn man zwei Arten derselben, die nur auffassende und die verstehende, unterscheidet[4]. Da aber, was man heute Apperzeption nennt, nur die erstere Art bezeichnet, so kann sie als Gegensatz des Verständnisses gefaßt werden, wie wir das in diesem Zusammenhange tun. Apperzeption ist dann die Aufnahme neuer Kenntnisinhalte mittels zurückgerufener älterer. Der Lehrer veranlaßt Ap-

[1] Top. VI 8, 1: ὑπόληψις ἀμετάπειστος — ὑπόληψις ἐπιστητοῦ, ὄρεξις ἄλυπος — ὄρεξις ἀγαθοῦ.

[2] Metaph. I 2, 10: οὗτοι γὰρ διδάσκουσιν οἱ τὰς αἰτίας λέγοντες περὶ ἕκαστον.

[3] Ebd. 1, 18: σημεῖον τοῦ εἰδότος καὶ τὸ δύνασθαι διδάσκειν ἐστίν.

[4] So in der ‚Didaktik' II, § 78, 3.

perzeptionen durch Anknüpfung an Bekanntes, Geläufiges, früher Gelerntes, durch Verwendung von hilfreichen Reminiszenzen, durch Assoziationen verschiedener Art, was alles ihm sozusagen als Handhaben oder als Vorspann dient, um den darzustellenden Lernstoff zu heben. Das Neue wird dann, wie Volkmann sagt, ‚von innen gefaßt', und das ist wertvoller als das mechanische Auswendiglernen. Aber das Innen ist hier nur *subjektiv* gemeint; es gibt aber noch ein anderes Inwendig-lernen, welches Rückert in den Versen charakterisiert:

‚Auswendig lernen sei, mein Sohn, dir eine Pflicht;
Versäume nur dabei inwendig lernen nicht;
Auswendig ist gelernt, was dir vom Munde fließt,
Inwendig, was dem Sinn lebendig sich erschließt.'

Dieses Lernen ist das verstehende Lernen, welches zugleich in den Denkinhalt des *Objektes* bringt, nicht bloß einen Eindruck von außen verinnerlichend, sondern zugleich in seinem Äußeren dessen Inneres ergreifend; nicht bloß einen Inhalt *assimilierend*, sondern ihn *penetrierend*. Dem Apperzipierenden wird der Gegenstand *vorstellig*, dem Verstehenden *verständlich*; jener legt sich ihn *zurecht*, dieser macht ihn sich *zu eigen*; jener nimmt die Mittel dazu aus seinem *Vorstellungs*kreise, dieser aus dem Wesen der Sache, die er damit seinem *Gedanken*kreise aneignet. Beim Vorstelligmachen werden Ähnlichkeiten, Analogien, Äquivalente verwendet, beim Verständlichmachen tritt jener Wandelgang vom Ausdrucke zum Sinne, von dem Ganzen zu den Teilen ein, von dem vorher die Rede war.

Dem Range nach steht das Verständnis höher als die Apperzeption, aber das darf die Wichtigkeit der letzteren nicht unterschätzen lassen, und wir müssen der neueren Pädagogik für die Einführung dieses Begriffes und für die Weisungen, Apperzeptionshilfen zu beschaffen, dankbar sein. Was Herbart *analytischen Unterricht* nennt: die Heranziehung der Erfahrung und des Umgangs des Schülers, erschließt Fundstätten solcher Hilfen. Hier wird das individuell Erkannte zur Handhabe für das zu Erkennende gemacht, worauf schon Aristoteles hingewiesen hatte[1]. Was man als *Heimatskunde* ausgebildet hat, ist ebenfalls ein Arsenal von Apperzeptionsmitteln; durch ihre Verwendung benimmt man dem Fremden das Befremdliche, ohne ihm den Reiz der Neuheit zu rauben. Das Stück Natur und Geschichte, in dem wir mitteninne stehen, soll verwendet werden, um uns das Ganze, das Entlegene, das

[1] Metaph. VII 4, 1. Vgl. den Vortrag ‚Abstraktion und Begriffsbildung' oben S. 210.

Vergangene vorstellig zu machen, womit wir uns für das Lesen und Verstehen des Buches der Natur und des Buches der Geschichte vorbereiten. Der geometrische Anschauungsunterricht, der mit den Figuren vertraut macht, gibt Apperzeptionsmittel von großem Werte; das Zeichnen und Ausschneiden der Figuren, also das Manipulieren damit, gibt dem Schüler zwar noch nicht das Verständnis, welches die Konstruktion gewährt, aber die Handhabe dazu.

Die Wörter und Regeln einer fremden *Sprache* werden apperzipiert durch geeignete Heranziehung der Muttersprache; Fremd- und Lehnwörter, analoge Ausdrücke, Bildungsweisen, Konstruktionen sind wertvolle Behelfe; der Dialekt, den die Schüler sprechen, auch ein Stück Heimat, ist ein Apperzeptionsmittel für die Schriftsprache und alle Sprachbetrachtung der Art Vorbereitung für das grammatische Verstehen. Im *Religionsunterrichte* ist die Fülle des religiösen Lebens, der Gottesdienst, die Liturgie, die Symbolik ein Schatz, aus dem sich immer neue Apperzeptionsmittel zutage fördern lassen. Man kann dem Lehrer gar nicht genug Spürsinn wünschen, solche Berührungsstellen zwischen dem darzustellenden Gegenstande und dem Vorstellungskreise der Schüler ausfindig zu machen. Dazu ist psychologischer Blick und psychologisches Interesse erforderlich, und diese Aufgabe des Unterrichts weist den Lehrer auf die *Psychologie* hin.

Die Psychologie ist eine Hilfswissenschaft der Didaktik, und zwar die heute mit Vorliebe gepflegte. Aber ihr steht eine zweite zur Seite, die *Logik*. Wird die Psychologie nach dem Zeitgeschmack sensualistisch in die Enge gezogen, und kommt darum die Psychologie des Denkens nicht zur Entfaltung, so stößt sie nicht zur Logik vor, und man bleibt bei ihrer Anwendung auf den Unterricht beim *Psychologisieren* stehen, in unserem Falle: es bleibt bei der Apperzeption bewenden, und diese läßt man dann auch als Verständnis gelten; der darstellende Unterricht, dem jene angehört, drängt den erklärenden und den entwickelnden zurück. Dem gegenüber gilt es, die andern Hilfswissenschaften zu mobilisieren, die *Logik* und die *Philologie*. Das Erkennen im vollen Sinne, verstandesmäßiges, auf Wesen und Grund, auf das Was? und Warum? vordringendes Erfassen der Dinge und das Erkennen des Erkannten, Verstehen des Sinnes des Gesagten, beide auf das Verständnis gerichtet, bezeichnen erst die höheren Aufgaben des Unterrichts.

Der auf Verständnis abzielende Unterricht ist *erklärend*, wenn er zur Vorlage einen in Worte gefaßten Wissensinhalt hat; er ist *entwickelnd*, wenn er den Wissensinhalt selbst zu dem Zwecke, ihm

eine Erkenntnis abzugewinnen, vorlegt, vom darstellenden Unterrichte darin verschieden, daß dieser nur auf Kenntniserwerb angelegt ist. Von den Lehrfächern macht der philologische Unterricht von der Erklärung von Texten, Lesestücken, Sprachwerken, Autoren umfassenden Gebrauch, der mathematische dagegen von der Entwicklung. In andern Fächern gehen beide Unterrichtsformen nebeneinander her, falls ein Lehrbuch zur Verfügung ist. Läßt man einen Text daraus lesen und sorgt, daß er nach seinem ganzen Gehalte gefaßt wird, so geht man erklärend vor; behandelt man dagegen den Inhalt desselben in freier, nur durch den Zweck, gewisse Begriffe, Sätze, Einsichten zu gewinnen, bestimmter Form, so verfährt man entwickelnd. Im Religionsunterrichte überwog früherhin das erklärende Verfahren. Aber wenn die religiösen Wahrheiten in der Form von Parabeln gelehrt werden, so ist das Vorgehen entwickelnd. Die Heilige Schrift zeigt uns beide Lehrformen nebeneinander. Wenn der Heiland den Jüngern auf der Wanderung nach Emaus die Prophezeiungen des Alten Testamentes deutet, wenn der Apostel Philippus dem Kämmerer das Verständnis des Propheten Isaias vermittelt, da er, wie es im griechischen Texte heißt, ‚den Weg nicht selbst zu finden wußte'[1], so wird dabei erklärend verfahren. Das Gespräch von Emaus ist das Rückgrat unseres biblischen Geschichtsunterrichts, welcher darstellender Unterricht ist, sofern er die Erzählungen der Schrift behandelt, aber erklärender, wenn er in ihren heilsgeschichtlichen Zusammenhang Einblick gibt. Die Parabeln dagegen vermitteln durch die Darstellung eines konkreten Vorganges die Erkenntnis einer allgemeinen Wahrheit. Aristoteles nennt Parabel, Fabel und Beispiel als Formen der vom Redner anzuwendenden Induktion[2]. Dieses Verfahren ist entwickelnd, und zwar analytisch-entwickelnd, da die Induktion analytischer Natur ist. Wir finden es in der Heiligen Schrift da angewendet, wo es sich um Wahrheiten handelt, die Lehrinhalt, aber zugleich der Vernunfterkenntnis zugänglich sind, während die Offenbarungswahrheiten im Anschlusse an ältere Offenbarungen, also erklärend gelehrt werden. Man kann in der Heiligen Schrift einen Weisheitsgehalt und einen Offenbarungsgehalt unterscheiden, jener auf die intellegibilia divinorum gehend, dieser die credenda enthaltend; die intellegibilia sind aber nach dem hl. Thomas die praeambula fidei.

[1] Act. Ap. 8, 30: *ἆρα γε γινώσκεις, ἃ ἀναγινώσκεις; ... Πῶς γὰρ ἂν δυναίμην, ἐὰν μή τις ὁδηγήσει με.*

[2] Rhet. II 20. Aristoteles' Rhetorik ist auch des Studiums seitens des Lehrers wert, weil sie zahlreiche didaktische Winke gibt.

Der hl. Gregor d. Gr. sagt von der Heiligen Schrift, sie sei wie ein Wasser, in welchem Lämmer waten und Elefanten schwimmen können, d. h. ihr Verständnis ist dem schlichtesten Sinne vollziehbar, aber ihre Mysterien zu erschöpfen reicht kein menschlicher Tiefsinn aus. Der darstellende und entwickelnde Religionsunterricht ist die Führung der Lämmer; der ihn anwendende Lehrer wird aber immer eingedenk sein, daß sich neben seinem Pfade die unergründliche Tiefe öffnet, und das Wort des Apostels beherzigen: O altitudo divitiarum sapientiae et scientiae Dei!

Entwickelnder und erklärender Religionsunterricht sind gleichberechtigte Formen; es gilt hier, sowohl erkennen zu machen, als Erkanntes erkennen zu lassen, wie ja auch die Theologie auf der einen Seite mit der Philosophie, auf der andern Seite mit der Philologie in Verkehr steht. Im allgemeinen läßt sich über Anwendung beider Formen nur sagen, daß da, wo ein Lehrstück ausdrücklich auf ein Schriftwort gebaut ist, die Erklärung den Vorzug hat, um die autoritative Geltung desselben nicht dadurch abzuschwächen, daß es in einer Reflexion neben andern Argumenten auftritt; daß dagegen da, wo der Lehrinhalt zwar auch schriftgemäß, aber in mehr oder weniger vermittelter Fassung vorliegt, die Entwicklung desselben, zunächst in induktiv-analytischer Form nach Art der Parabel, an der Stelle ist. Nur ist bei der Entwicklung festzuhalten, daß sie wirkliches Verständnis gibt und nicht auf der Stufe der Apperzeption stehen bleibt. Als Vorstufe ist diese auch im Religionsunterrichte berechtigt; aber er soll mehr tun als vorstellig machen, zurechtlegen, Handhaben bieten; er soll den der Entwicklung zugrunde zu legenden Kenntnisinhalt so wählen und bearbeiten, daß dessen Kern, Nerv, Erkenntnisgehalt ergriffen wird.

## 6. Analyse und Synthese.

Das Begriffspaar Analyse und Synthese entstammt der Logik, ist uns aber als Bestandstück der Terminologie der Unterrichtslehre am geläufigsten, und es hat in deren weitem Gebiete wie eine von Hand zu Hand gehende Münze durch vielfältigen Gebrauch die Schärfe seines Gepräges eingebüßt. Fast für alle Lehrstufen und Lehrfächer mußte es seine Dienste leisten; man spricht von analytischer und synthetischer Lesemethode; der Grammatikschüler analysiert Sätze, der Vorgeschrittenere macht Analysen von Gedichten oder sonstigen Lesestücken. Eine Analyse ist jede Auflösung einer mathematischen Aufgabe, während der Lehrgang der Schulmathematik synthetisch vom Punkt zur Linie, von einer Linie zu zweien, zu dreien, zur Figur, zum Körper fortschreitet. In

der Katechetik ist der Sprachgebrauch gangbar geworden, unter synthetischer Methode das Fortschreiten von den Teilen zum Ganzen, vom Speziellen zum Allgemeinen, unter analytischer das Entgegengesetzte zu verstehen. Bei Herbart und seiner Schule endlich heißt Analyse der an den Vorstellungskreis der Schüler anknüpfende Unterricht, Synthese der ‚mit eigenen Steinen bauende', welcher in Stufen vom Besondern, Konkreten zum Allgemeinen, zum ‚System', d. i. der Begriffsbildung, aufsteigen soll.

Eine Regulierung der Anwendung unseres Begriffspaares ist nur möglich, wenn man auf seinen Ursprung zurückgeht. Und das weist uns auf die Logik, zunächst den Sprachgebrauch der Aristoteliker, welche aus den beiden Begriffen ein Paar gebildet, sie als korrelate gefaßt haben. In seinem Kommentar zu Aristoteles' Analytika sagt Alexander von Aphrodisias, genannt der Exeget, der um das Jahr 200 n. Chr. in Athen lehrte: ‚Die Zurückführung von jedem Zusammengesetzten auf die Elemente heißt Analyse; denn wenn die Synthese der Weg von den Prinzipien zu dem aus den Prinzipien Erfließenden ist, so ist die Analyse der Rückweg von diesem Endpunkte zu den Prinzipien.' Diese beiden Wege der Forschung unterscheidet auch Aristoteles: Den einen ἐπὶ τὰς ἀρχάς, den andern ἀπὸ τῶν ἀρχῶν, und er vergleicht sie mit den beiden Hälften der Rennbahn: dem Wege von den Kampfrichtern zum Ziele, und dem vom Ziele zum Ausgangspunkte[1]. Damit wird sinnreich das Forschen mit einem Ringen um den Preis verglichen — volat vi fervidus axis[2] — und erscheinen beide Methoden als zusammengehörige Verfahrungsweisen. Das Ziel, die meta, der καμπτήρ, die Stelle des Umbiegens, ist der Erkenntnisinhalt, die Antwort auf die Fragen Was? und Warum?, das Wesen, der Grund der Sache, der Begriff; der Platz der Kampfrichter ist die Erfahrung, der besondere Kenntnisinhalt, an dessen Verständnis sich das Allgemeine bewähren muß, worin ja in gewissem Sinne auch eine Preiserteilung liegt. Aristoteles verwendet aber nur Analyse als Kunstausdruck; er nennt seine Logik im Gegensatze zur Dialektik Analytik, weil er sie selbst gewonnen hat durch Zurückführung der Denkarbeit, wie sie sich besonders im Beweise betätigt, auf ihre einfachen Akte: die Schlüsse, die Urteile, die Begriffe. In seiner Darstellung aber geht er umgekehrt vor, und sie ist nur insofern analytisch, als das beweisende Denken als die abschließende Voraussetzung des Ganzen die meta bildet. Der Gegensatz von ἀναλυτικῶς ist bei Aristoteles λογικῶς; beim hl. Thomas wieder-

[1] Eth. Nic. I 2. [2] Verg., Georg. 3, 167.

gegeben und erklärt mit analytice, i. e. modo resolutorio, der Weg der demonstratio per rationes proprias, und mit logice oder compositive, der Weg der demonstratio per rationes communes[1].

Zum vollen Verständnisse unseres Begriffspaares ist aber erforderlich, es geschichtlich noch weiter zurück zu verfolgen. Von Analyse hat schon Plato gesprochen, und zwar als von einer mathematischen Methode. ‚Er gab', heißt es, ‚die Untersuchung mittels der Analyse dem Thasier Leodamas (einem Mathematiker) an die Hand.'[2] Sie bestand darin, daß man bei einer Aufgabe das Gesuchte als gegeben annahm und auf seine Bedingungen hin untersuchte, deren Komplex somit aufgelöst wurde[3]. Das ist das lemmatische Verfahren, wie wir es aus der Schulgeometrie kennen, das mit den Worten eingeleitet wird: ‚Angenommen, die Aufgabe wäre gelöst' . . . Auf diesen Sprachgebrauch gehen die Namen: analytische Geometrie und Analysis infinitorum zurück[4]. Dies führt nun auf die Spur der eigentlichen Heimat des Begriffspaares: die Mathematik. Es ist ein Ausspruch des Pythagoreers Archytas, eines älteren Zeitgenossen Platos und hochberühmten Mathematikers, überliefert, in welchem die beiden Ausdrücke in weit primitiverer Weise als später gebraucht werden. Er lautet: ‚Vermöchte es jemand, alle Arten der Dinge in ein und dasselbe Prinzip aufzulösen und daraus wieder zusammenzusetzen und -zufügen, so scheint mir dieser der Weiseste zu sein und aller Wahrheit teilhaftig und eine herrliche Warte gefunden zu haben, von der aus er Gott erkennen kann und wie dieser nach Gegensätzen und Ordnungen alle Dinge gegliedert hat.'[5] Hier ist Analyse und Synthese im Sinne der Pythagoreer gemeint, welche die Prinzipien der Dinge in den Zahlen erblickten. Es schwebt also eine mathematische, mechanische Auflösung und Zusammensetzung vor, welche doch zugleich als eine logische gelten soll. Damit wird aber Unverträgliches verflochten. Denn die Auflösung eines Ganzen in Teile ist wesentlich von dem Aufsteigen vom Besondern zum Allgemeinen verschieden und ebenso die Zusammensetzung aus Teilen von dem Absteigen zum Besondern.

So scheint hier eine Verpflanzung mathematischer termini in die Logik vorzuliegen, und es war keine glückliche Hand, die sie vornahm.

[1] L. Schütz, Thomaslexikon, 2. Aufl., Paderborn 1895, s. v. analytice.

[2] Diog. Laert. III 24.

[3] Proclus, Comm. in Eucl. El. I, herausgegeben von Friedlein 1873, 211.

[4] Vgl. des Verfassers ‚Geschichte des Idealismus' III, § 88, 2.

[5] Mullach, Fragmenta philos. Graecor. I, Paris 1883, 559a. Prinzip *ἀρχά*, auflösen *ἀναλύσαι*. opp. *συνθεῖναι τε καὶ συναρθμήσασθαι* al. *συναριθμήσασθαι*.

Man möchte im Gegenteil an das Horazische: Ille et nefasto te posuit die, Quicumque primus[1], erinnern, die Anrede an den Baum, der den Dichter beinahe erschlagen hätte. Der Aristoteliker, der die Verpflanzung vollzog, tat es in nepotum perniciem, und der Tag, an dem es geschah, war eine *ἀποφράς ἡμέρα*. Analyse sagt für die Zwecke der Logik zu wenig. Das Wichtigste beim Fortschreiten vom Besondern zum Allgemeinen ist nicht das Auflösen in Merkmale, sondern das Herauslösen der wesentlichen; *ἀνάπτυξις*, explicatio, Herausfalten würde das besser bezeichnen; auch der eigentlich-aristotelische Ausdruck: *ἀφαίρεσις*, abstractio, Abheben, nämlich des beherrschenden Allgemeinen, ist treffender, ebenso der Ausdruck *ἀνάγειν*, zurückführen, nämlich des Gegebenen auf seinen Grund, seine Voraussetzungen. Gleicherweise ist Synthese ein ungeeigneter Ausdruck für das Absteigen vom Allgemeinen zum Besondern; denn es kommt dabei nicht sowohl auf ein Zusammensetzen als vielmehr auf ein Zusetzen determinierender Merkmale an, was der aristotelische Ausdruck *πρόσθεσις*, welcher zu *ἀφαίρεσις* korrelat ist, direkt besagt. Auch *καθορίζειν*, wovon determinare die Übersetzung ist, drückt die Sache besser aus; da die Synthese zumeist eine Anwendung des Allgemeinen ist, wäre auch applicatio, als der Analyse, explicatio korrelat, ein bezeichnenderer Ausdruck.

Es wäre der Terminologie viel Wirrnis erspart geblieben, wenn man anstatt Analyse und Synthese vielmehr Aphärese und Prosthese, Abstraktion und Determination, Explikation und Applikation als Ausdrücke für die beiden Denkbewegungen gewählt hätte.

Der nun einmal eingerissenen Verwirrung ist nur zu steuern durch Zurückgreifen auf den Sprachgebrauch der Aristoteliker: Analyse ist aufsteigende, Synthese absteigende Denkbewegung, jene das Zustreben zur meta, d. i. dem abstrakten, begrifflichen, übersinnlichen Erkenntnisgehalt, diese die Zurückwendung zum Konkreten, dem besondern Kenntnisinhalte, der sinnlichen Erfahrung. Damit tritt auch die Analogie des Begriffspaares mit dem nicht minder geläufigen ‚Induktion' und ‚Deduktion' hervor. Induktion, *ἐπαγωγή*, bedeutet beibringen; was beigebracht wird, sind Einzelfälle, von denen das Allgemeine abgehoben, abstrahiert wird; das Vorgehen ist also analytisch. Deduktion besagt Ableitung, derivatio, gleich einer höher liegenden Quelle, welche in Rinnsale geleitet wird, eine vortreffliche Veranschaulichung der Synthese, Prosthese, Applikation, welche das Allgemeine in Furchen oder

[1] Hor. Od. II 13.

Röhren verzweigt und den Niederungen der Erfahrung zuführt. Mit dem logischen Sprachgebrauche ist nun der philologische leicht in Übereinstimmung zu setzen, wobei es sich hauptsächlich um den Begriff der Analyse handelt. Der Anfang der Äneis kann auf mehrfache Weise analysiert werden. Man kann erstens in Arma virumque cano die Wortarten und Formen angeben: arma ist Substantiv und Akkusativ des Plurals usw. Das ist zugleich logisch-analytisch, denn es wird das Was angegeben, und die vorliegende Form auf grammatische Kategorien zurückgeführt. Man kann den Satz aber auch zweitens auf die Satzteile zurückführen: arma ist Objekt, cano Subjekt und Prädikat usw., und damit wird ebenfalls ein Besonderes ins Allgemeine erhoben. Wenn man nun drittens den Satz erklärt und dabei angibt, was der Ausdruck arma virumque ist: ein ἓν διὰ δυοῖν, welches besagt: den waffenführenden Mann, so wird ebenfalls zurückgegangen auf ein sprachtechnisches Gesetz; und wenn man die Schüler belehrt, warum der Dichter den Doppelausdruck gewählt hat, nämlich weil sein Werk die Waffentaten und den Mann zugleich feiern soll, so verfährt man wieder analytisch im logischen Sinne. Nicht anders, wenn man ein Lesestück analysiert, d. h. seinen Aufbau, Grundgedanken, seine Idee aufsucht. Wenn die Griechen die Texterklärung ἀνάπτυξις, d. i. Herausfalten, und ἐξήγησις, Herausführen, nannten, so drückten sie deren analytischen Charakter gut aus, und ebenso wenn die Römer die Begriffe intellegere und interpretari mit derselben Präposition bildeten; denn verstehen heißt: ein zwischen dem Vorliegenden Verstecktes herauslesen; erklären heißt: es herausziehen und hinbreiten.

Was ist nun die Synthese zu dieser sprachlichen Analyse, also der andere Teil der Rennbahn? Die meta ist hier der Sinn des Gesagten, der darin ausgesprochene Gedanke. Die Abfahrt ging vom Texte, von der Sprache aus, und zur Sprache müssen wir wieder zurück. Der Weg vom verstandenen Gedanken zum eigenen Ausdrucke, hier in der Muttersprache, ist eine Determination, Prosthese, also Synthese. Wir nennen ja einen Aufsatz eine Komposition; das ist der lateinische Ausdruck für σύνθεσις. Aber auch die Satzbildung, die der Schüler beim Übersetzen oder bei der Paraphrase vornimmt, ist schon eine kleine Komposition. Diese Synthese ist nicht ein mechanisches Zusammensetzen von Wörtern, sowenig die Analyse ein Auflösen in Wörter war, sondern die Ausgestaltung eines Gedankens, wie das Verstehen das Auffinden eines solchen war. Diese Synthese bezeichnet man nun nicht als besondere Methode, weil sie die selbstverständliche Ergänzung der sprachlichen Analyse ist.

Diese letztere ist also von der logischen nicht wesensverschieden; der Sinn eines Satzes, eines Textes, eines Sprachwerkes ist analog dem Wesen, dem Grunde, dem Prinzip, dem Was und Warum eines Dinges oder Vorganges, beides sind Denkinhalte, zu denen wir von sinnlichen Kenntnisinhalten aus gelangen[1]. Aber das Suchen des Sinnes wird vermittelt durch Erklärung, das Suchen des Wesens und Grundes durch Entwicklung, und so sind erklärende Analyse und entwickelnde Analyse wesensverwandt, aber doch nicht identisch; wir können jene die Verbalanalyse nennen, diese die Realanalyse. Fassen wir beide als Methode, so tritt als dritte die Realsynthese oder Synthese schlechtweg dazu, da die Verbalsynthese kein eigenes Verfahren darstellt.

Das Wesen und der Wert der drei Methoden sei nun an drei Beispielen aus verschiedenen Gebieten illustriert: aus der Sprachlehre, aus der mathematischen Geographie und aus der Religionslehre.

Das erste Thema sei: Die Sprachlaute. Die Verbalanalyse hat dabei das betreffende Kapitel der Schulgrammatik zur Grundlage. Die Tabelle der Laute, die ja darin nicht fehlen wird, kann den Ausgangspunkt bilden. Warum sind diese und diese Laute vertikal, diese andern horizontal zusammengestellt? Was ist der Sinn dieser Anordnung? Warum ist sie getroffen und sind die Gruppen so und so benannt? Nun deutliches Vor- und Nachsprechen der Laute. Handelt es sich um die Laute einer fremden Sprache, so ist die Muttersprache zu vergleichen. Der Text der Grammatik wird dabei absatzweise, zuletzt im Zusammenhange gelesen. Was darin steht, ist nun zum Verständnisse gebracht. — Der Vorteil dieses Vorgehens ist, daß der Schüler mit seiner Grammatik vertraut wird; er hat gesehen, wieviel aus den wenigen Seiten zu lernen ist. Er sieht auch ein, daß er sich aus dem Buche, als einem stummen Lehrer, auch selbst belehren kann; er bekommt Antrieb, es nachzuschlagen, fleißig damit zu hantieren.

Beim realanalytischen Vorgehen wird der Lehrer etwa mit dem auf die Tafel geschriebenen Alphabete beginnen, zeigen, daß die Buchstaben und Sprachlaute nicht dasselbe sind, und daß die letzteren bunt zusammengewürfelt auftreten. Es gilt, sie zu ordnen, zu gruppieren, und ein kleines System derselben ist das Ergebnis. Die Namen der Gruppen: Lippenlaute, Gaumenlaute usw., führen auf die Erzeugung der Laute; die Frage wird beantwortet: Warum haben wir diese und

[1] Vgl. den Vortrag ‚Apperzeption und Verständnis' und das oben S. 216 gegebene Zitat aus Trendelenburgs ‚Logischen Untersuchungen'.

keine andern? Hier ist das Vorgehen recht eigentlich induktiv, das Allgemeine und den Grund suchend. — Von Wert dabei ist jedenfalls die größere Mitarbeit der Schüler; Voraussetzung ist aber, daß der Lehrer die Schüler wirklich die logische Analyse vollziehen läßt, wozu er aber Geschick und auch Zeit braucht.

Ein synthetisches Verfahren deutet Karl Mager in seinem ‚Deutschen Sprachbuch' (Stuttgart, Cotta 1863) an, welches mit dem Satze beginnt: ‚Gedanken kann man nicht sehen, nicht hören, usw. Wie macht nun ein Mensch dem andern seine Gedanken kund? Durch sinnliche Zeichen für Auge und Ohr'; er gibt sichtbare oder hörbare Signale. Letzterer Art sind auch die Sprachlaute, ersterer die sie bezeichnenden Buchstaben. Den Gesichtspunkt, die Sprachorgane als Signalinstrumente zu fassen, hat Professor Dr Nagl in dem Salzburger Kurs 1905 sehr lehrreich und anziehend durchgeführt. Das menschliche Sprachorgan ist teils ein Pfeifeninstrument, teils ein Saiteninstrument. Durch Zeichnung wurde dies veranschaulicht und ein Schema der so gewonnenen Laute gegeben, in welches dann die Laute der deutschen Sprache eingerückt wurden. Das Vorgehen war also rein deduktiv und synthetisch, es langte dort an, von wo das analytische ausgeht. — Der Wert davon liegt in dem Fassen des Gegenstandes von den Prinzipien aus. Das Magersche ‚Sichtbarmachen der Gedanken' tritt als herrschender Zweckbegriff an die Spitze; der Zweck verlangt Mittel; durch die Mittel kommen wir zu Leistungen. Dieser Lauf von der meta zu den Kampfrichtern vollzieht sich in noch sichererem logischen Fortschritt als der umgekehrte der Analyse.

So groß der Sprung von den Sprachlauten zu den Mondphasen ist, so vollständig ist doch die Analogie der drei Methoden bei beiden Themen. Der verbalanalytische, also erklärende Unterricht kann hier seine Vorlage aus dem Leben greifen und hat dabei nicht bloß mit sprachlichen Sätzen, sondern auch mit Zeichen zu tun: er kann auf dem Kalender fußen. Da stehen die vier Mondphasen auf ebenso viele Wochen verteilt, es ist die Auf- und Untergangszeit des Mondes angegeben. Beide Tatsachen sind in kausale Verbindung zu setzen: der Mond ändert wegen seines Zurückbleibens seine Gestalt. Über dieses Zurückbleiben geben die seinen Ort markierenden Tierkreiszeichen Auskunft, in deren jedem er zwei bis drei Tage bleibt, während die Sonne einen Monat in jedem steht. Daher ein Unterschied des Mondscheines im Winter und Sommer. — Wird dies gut durchgeführt, so nimmt der Schüler die Einsicht mit: den Kalender muß man mit Verstand ansehen, seine Zeichen enthalten viele Lehren, er ist auch ein stummer Lehrer.

Das realanalytische Verfahren hat wieder den freieren Gang voraus. Es wird an die Anschauung anknüpfen, die abendliche Mondsichel von der Gestalt eines Ɔ und die morgendliche von der Form eines A betrachten; vielleicht sogar ein Gedicht heranziehen: ‚Der Mond ist aufgegangen, die goldnen Sternlein prangen' usw. Es wird weiter von den mondhellen Winternächten mit dem hohen Stande des Mondes sprechen; dann nun auch die Tatsache des täglichen Zurückbleibens des Mondes heranziehen und so von den beobachteten Vorgängen zu deren Voraussetzungen, von den Tatsachen zu den Ursachen, den Verhältnissen von Erde, Sonne und Mond vorschreiten. — Die vielfachen Anknüpfungspunkte regen auch hier die Selbsttätigkeit der Schüler an, und wie diese vorher den Antrieb mitnehmen konnten, in den Kalender mit Verstand zu blicken, so hier das Interesse an den Himmelserscheinungen, dem Vergil den Ausdruck gibt: Non frustra signorum obitus speculamur et ortus[1]. An den Lehrer stellt dieses Verfahren hier freilich noch höhere Anforderungen als bei dem vorigen Thema.

Einfacher und doch der Anschauung nicht entrückt ist hier das synthetische Vorgehen, welches von dem Grundverhältnisse der einschlägigen Erscheinungen anzuheben hätte: dem Verhältnisse von drei Körpern, von denen der eine leuchtend ist, die Sonne, der andere lichtempfangend und als stillstehend angenommen wird, die Erde, und der dritte, der diesen umkreist, indem er ihm stets dieselbe Seite zukehrt. Das können Schüler darstellen, das Tellurium und Zeichnungen werden es weiter veranschaulichen. — Die Verwebung der so gewonnenen Erkenntnis mit dem, was in die Anschauung fällt, also der betreffenden Himmelserscheinungen, darf aber nicht fehlen, weil sonst das Gelernte sehr schnell wieder verloren geht. Es gilt hier, was Aristoteles von der Astronomie sagt, was aber auf alle Forschung ausgedehnt werden kann: ‚Es ist klar, daß das Gesetz für die Erscheinungen Zeugnis geben muß und die Erscheinungen für das Gesetz.'[2]

Wenn ich das dritte Thema der Religionslehre entnehme, so könnte mir jemand das Wort der Schrift entgegenhalten: Quaenam res accidit filio Cis? num Saul inter prophetas?[3] Aber ich kann mich auf den eben angezogenen aristotelischen Satz berufen: das Gesetz, hier das der Logik und Didaktik, ist zum Zeugnisse für Anwendungen, auch auf die höchsten Gebiete, berufen, es muß nun auch durch deren Zeugnis bestätigt werden.

[1] Georg. I 257. [2] Arist., De caelo I 3: λόγος — φαινόμενα.
[3] 1 Kg 10, 11.

Es diene uns das vierte Gebot als Beispiel. Die Verbalanalyse legt zugrunde, was der Katechismus über das vierte Gebot sagt. Die nach dem canisischen gearbeiteten Katechismen gehen so vor, daß sie zunächst das im Gebote vorgeschriebene Ehren der Eltern durch Synonyma erweitern: die Kinder sollen sie lieben, ehren, ihnen dienen, gehorchen, beistehen, für sie beten. Das ist in der Sache begründet, und darauf weisen zugleich zahlreiche Bibelsprüche hin, die herangezogen werden. Andere Sprüche warnen vor der Verletzung des Gebotes und führen auf die dasselbe ergänzenden Verbote. Weiter wird die Verheißung des Gebotes besprochen. Der Apostel sagt von ihm, daß es das erste mit der Verheißung ist[1], was wieder Parallelstellen bestätigen. Die gebotene Kindesliebe aber hat zum Korrelate die Elternliebe, deren Pflichten nun aufgeführt werden. Aber das Gebot erweitert sich über die Familie hinaus: Ehre sind wir auch Vorgesetzten, Obrigkeiten, Lehrern schuldig, und auch hier entsprechen den Pflichten Gegenpflichten. Die Erklärung wird nun den Zusammenhang des Lehrstückes aufzeigen, der auf einfachen, natürlichen Denkbewegungen beruht: Analogie, Umkehrung, Korrelation, Erweiterung, in welchen also auch Logik und Psychologie stecken; ein leidlicher Katechismus ist kein *ἄλογον* und *ἄψυχον*. Sie wird die minder geläufigen Ausdrücke durch geläufigere erläutern, Kindesliebe und Elternliebe durch Schilderungen oder Erzählungen veranschaulichen, eine Paräneſe und Weisungen für die Anwendung hinzufügen. — Von Vorteil ist hier ohne Frage, daß man im Texte die Sache beisammen hat, der Lehrinhalt sich in eine Mehrheit von wertvollen Sprüchen verzweigt, welche den Schüler mit der Heiligen Schrift bekannt machen, wie ihm auch der Katechismus selbst dabei vertraut wird.

Das realanalytische Vorgehen wird als Fußpunkt etwas Anschauliches, ein Bild, welches die Phantasie anspricht, wählen. Man braucht nicht weit zu suchen, die Heilige Schrift bietet solche. Die Poesie der Bibel gehört auch zu ihrem Bildungsgehalt, und sowenig ihr Offenbarungs- und Weisheitsinhalt poetisch verflüchtigt werden darf, so wenig ist doch unbenutzt zu lassen, was sie nach dieser Seite bietet[2]. Unserem Zwecke kommt etwa der 127. Psalm entgegen, dem Allioli die Überschrift gibt: ‚Das Haus der Frommen‘, ein Familienbild, anschaulich und typisch zugleich: von der Hände Arbeit ernähren sich die Bewohner des Hauses, mit dem Weinstock an dessen Wänden wird die

[1] Eph. 6, 2.

[2] Zusammenstellungen besonders über die Naturpoesie bietet das Buch von Albert Werfer, Die Poesie der Bibel, Tübingen 1875.

Mutter verglichen, die Ölbaumsetzlinge des Gartens geben das Gleichnis für die Kinder, die sich sittsam um den Tisch reihen. Darnach pflegt man Werkstatt und Wohnung der Heiligen Familie darzustellen, und eine Abbildung derselben kann das Ganze zur wirklichen Anschauung bringen. Die Analyse soll aber den Denkgehalt des Angeschauten herausarbeiten, das Bild als Typus verstehen machen. Und sie kann dazu vordringen, wenn sie die Voraussetzungen dieses häuslichen Glückes aufsucht: das Glück erwächst aus dem Frieden. Jeder tut das Seine: die Kinder gehorchen den Eltern; ‚er war ihnen untertan', heißt es von dem jugendlichen Jesus[1]. Die Eltern sorgen für sie. Einst werden die Kinder es ihnen vergelten durch Pflege, Hilfe, Gebet. Der Friede und die Pflichterfüllung haben aber in der Gottesfurcht ihre Wurzel; das göttliche Gebot, dessen Erfüllung hier vorliegt, ist nun das vierte der zehn Gebote.

Von dem friedlichen Hause kann der Blick sich auf die friedliche Stadt erweitern. Ein Bild derselben gibt wieder die Heilige Schrift; der Prophet Zacharias zeichnet diesen Typus in anschaulicher Weise: ‚Es werden Greise und betagte Frauen sitzen auf den Straßen Jerusalems, jegliches mit dem Stabe in der Hand vor hohem Alter; und die Straßen der Stadt werden mit Mägdlein erfüllt sein, die da spielen auf ihren Straßen.'[2] Wieder sind es dieselben Voraussetzungen des Friedens; die Vorsteher, der Landesfürst treten an die Stelle der Eltern; Gott segnet von seiner heiligen Stätte aus Land und Haus[3]. Geläufige Ausdrücke der Sprache kommen uns entgegen, um das Gemeinsame häuslicher und bürgerlicher Ordnung und Pflichttreue erkennen zu lassen; wir sagen: Landesvater, Landeskinder u. a. Die Wörter: Beichtvater und Beichtkind, Heiliger Vater, Pater, Abbas u. a., erweitern den Blick auf die Glaubensgemeinschaft. Aber auch die Gemeinschaft, welcher die Schüler angehören, tritt dazu: der Lehrer ist den Schülern ein väterlicher Freund; er nennt sie: liebe Kinder usw. Sprachliche Ausdrücke sind für die Analyse nicht minder wertvoll als poetische Anschauungen und sind oft selbst solche; auch auf die Logik und Poesie der Sprache hat der Lehrer zu achten allen Grund. Den Friedensbildern kann man nun gegenteilige gegenübersetzen, auf Grund beider die Äußerungen der Kindesliebe darstellen, durch Beispiele, Erzählungen belegen, denen sich dann auch die Sprüche, Paränesen, Anwendungen anschließen. So hat man den Gehalt des ganzen Lehrstückes, welches dann im Katechismus aufgesucht wird. — Der Wert solcher Analysen ist unbestreitbar; Zeit

[1] Lk 2, 51. [2] Zach 8, 4 f. [3] Ps 67, 6.

und Geschick verlangen sie wie die analogen vorher besprochenen, aber wirken dafür anregend und im Denken übend. Sorge ist aber zu tragen, daß dabei der Katechismus nicht in den Hintergrund gedrängt wird; denn auch mit diesem Lehrmittel soll der Schüler vertraut werden, verwachsen.

Die Analyse faßt die Sache von unten, die Synthese von oben. In unserem Falle wäre ihr Ausgangspunkt, ihre meta, das genus, dessen species die Pflicht der Kinderliebe ist, also die Liebespflicht überhaupt. Man kann dem Gedankengange das Opusculum IV des hl. Thomas: De duobus praeceptis caritatis et decem legis praeceptis zur Leitlinie geben. Das Liebesgebot geht auf Gott, auf die Nächsten, auf solche, welchen man Ehre schuldig ist, auf die Eltern. Hier kommt ihm die Neigung, der Herzenszug entgegen: die zur Liebe mahnende Stimmung findet eine Resonanz in natürlichen Strebungen und Gesinnungen; wir danken den Eltern stabilimentum quoad esse, nutrimentum, documentum. Der natürliche Zug der Kindesliebe, der die Kinderliebe entspricht, gestattet nun eine dem Anschaulichen näherkommende Ausführung, vom Begriffe wird zum Typus herabgestiegen. Das Gebot weist aber zugleich auf das göttliche Liebesgebot zurück. Dasselbe hat, wie der hl. Thomas sagt, Verheißung, um es über das Natürliche hinauszuheben. Die Verheißung des Lebens ist auch spirituell zu verstehen: sie meint auch das ewige Leben; das lange Leben ist das reiche, mit guten Werken erfüllte, das nicht nach der Zeit gemessen zu sein braucht, secundum philosophum, d. i. Aristoteles. Die Natur weist die Eltern an, für die Kinder zu sammeln; die Verheißung verspricht den Dank der Kinder dafür. Über den natürlichen Verband der Familie erweitert sich das Gebot auf alle Verbände: die Vaterschaft wiederholt sich bildlich in ihnen, und für alle ist die des himmlischen Vaters vorbildlich: Omnes isti venerandi sunt, quia omnes portant quodammodo similitudinem Patris, qui in caelis est. So ist der Gang der Deduktion der vom Liebesgebote herab zum natürlichen Liebeszuge und von diesem wieder hinauf zu jenem, der Weg von der gratia zur natura und zurück, auf dem der hl. Thomas so oft wandelt. — Der Nerv der Synthese ist einfach und dem Verständnisse leicht zugänglich zu machen; ihre Logik ist straffer und gedrungener als die der Realanalyse und die der Texterklärung; Belegung mit Schriftstellen, Paräneſe, Weisung zur Anwendung und Bezugnahme auf den Katechismustext finden auch hier ihre Stelle.

Jede der drei Methoden hat ihre Vorteile: die verbalanalytische läßt dem Schüler das Lehrbuch, welches ihm das Lehrgut ver-

körpert zeigt, vertraut werden; die realanalytische weist ihm die Anknüpfungspunkte der Lehrstoffs in seiner Welt auf, setzt individuell Erkanntes mit der allgemein gültigen Erkenntnis in Wechselwirkung, gewöhnt ihn, im Kleinen das Große, im Alltäglichen das Höhere zu sehen; die Synthese endlich mutet ihm zu, von dem Höheren, Allgemeinen auszugehen, läßt ihn aber dafür dessen herrschende, umspannende Macht ahnen. Der positive Kenntniserwerb ist bei der ersten, die geistige Belebung bei der zweiten, die Denkschulung bei der dritten das Vorschlagende, obwohl jede der Methoden die andern Momente auch zur Geltung zu bringen vermag. Das Interesse der Schüler kommt der Realanalyse mehr entgegen; bei schwierigen Materien ist es unerläßlich, dieses Interesse in den Dienst des Unterrichts zu stellen. Die Synthese kann dagegen dem Gehalte der Sache und der in ihr selbst liegenden Gedankenbewegung genugtun; und in diesem Sinne hat der Satz Geltung: Analyse wenn nötig, Synthese wenn möglich.

Bei der wissenschaftlichen Forschung muß ebenfalls die Analyse vorarbeiten; bei den empirischen Wissenschaften hat sie das meiste zu leisten, aber doch nicht alles; die Synthese muß ihr entgegenkommen. Naturgeschichte und Menschengeschichte werden dem empirischen Stoffe Generalisationen, allgemeine Begriffe, Gesetze abgewinnen, aber gewisser Prinzipien, Grundanschauungen können sie nicht entbehren, und deren Bearbeitung und Verzweigung geschieht durch Synthese. Am kenntlichsten ist die Notwendigkeit dieses Zusammenwirkens in Zweigen der Philosophie wie Psychologie und Ethik. Die empirische Psychologie, welche die Tatsachen des Innenlebens analysiert, ist noch nicht Wissenschaft, wenn ihr nicht die Synthese entgegenkommt, welche von dem Seelenbegriffe, der Einheit des Menschenwesens und der Bestimmung des Menschen ausgeht, und das gleiche gilt für die Ethik in Rücksicht des sittlichen Bewußtseins und der sittlichen Welt. Wesentlich synthetisch sind die Mathematik und die Metaphysik. Wenn letztere so oft der Gefahr verfallen ist, willkürlich zu konstruieren, so liegt dies nicht in der synthetischen Methode, sondern in der willkürlichen Wahl der Prinzipien. Sind diese gesichert, so kann hier die Synthesis nicht minder sicher fortschreiten als in der Mathematik. Eine so wohlfundierte Metaphysik besitzen wir; wir haben, was den suchenden, tastenden, immer neu ansetzenden Zeitgenossen fehlt: feste, bewährte, tragfähige Prinzipien. Um so dringender ist die Aufgabe, sie methodisch zu verzweigen und bei diesem synthetischen Verfahren im Auge zu behalten, was die Analyse von sicherer Erkenntnis ergeben hat.

## 7. Die genetische Methode [1].

1. Die Leser einer Schul- und Elternzeitung haben zunächst mehr Interesse für die Unterrichtspraxis als für die Unterrichtslehre; sie, zumal die Eltern, wollen in die Werkstätte des Lehrers einblicken, ihn bei der Arbeit sehen, um zu erfahren, wie sie diese ihrerseits unterstützen können. Aber alle Arbeit ist auf Zwecke gerichtet, in jeder Werkstatt, wo mit Verstand gearbeitet wird, gehen Gedanken dem Tun voraus: wieviel mehr in der geistigen Werkstatt der Schule, in welcher die Köpfe und die Herzen geformt werden sollen. Bei solcher Arbeit müssen nicht bloß Zwecke und Gedanken maßgeben und voranleuchten, sondern auch Grundsätze, allgemeine Einsichten, Prinzipien. So werden mir die Leser auch in ein über die Praxis hinausliegendes, der allgemeinen Unterrichtslehre angehörendes Gebiet nicht ungern folgen und sich selbst durch die griechischen Namen des Titels dieses Aufsatzes nicht abschrecken lassen.

So gar fremdartig ist ja das Wort ‚genetisch' doch nicht; wir bedürfen nicht gelehrten Vorspanns, um es zu deuten; jeder Christ kennt die Genesis, das erste der Bücher Mosis. Es handelt von der Schöpfung der Welt, von den Anfängen des Menschengeschlechts, der Völker und dem Stammbaume des Bundesvolkes. Genetisch ist jede Betrachtung, welche ein Entstehen aus Anfängen, Ursprüngen zum Gegenstande hat, ein Werden, eine Entwicklung, ein Zustandekommen verfolgt. Bei dieser Erklärung könnte man noch immer meinen, daß es sich beim Genetischen um etwas Außergewöhnliches, Hohes handelt; wir müssen dies aber sogleich berichtigen. Das Interesse am Zustandekommen, Entstehen, Werden von Dingen regt sich schon bei Kindern, und die Eltern und Lehrer, welche daran belehrend anknüpfen, verfahren genetisch, ohne sich davon Rechenschaft zu geben. Wir kennen alle die Kinderfragen, welche oft zu Dutzenden dem Munde der Kleinen entströmen, manchmal gedankenlos, aber oft auch sinnig und keimendes Denken verratend, ab und zu uns in Verlegenheit setzend, meist aber als Zeugen geistigen Interesses und als Anknüpfungspunkte für Belehrungen willkommen zu heißen. In letzterem Betrachte sind sie von verschiedenem Werte; die häufigste Frage: Was ist das? ist bald mit einem Namen, einem Worte beantwortet, und damit begnügen sich die Kleinen nur zu gern. Hermann Lotze [2] bemerkt einmal: ‚Der Name scheint die Dunkelheit zu zerstreuen,

[1] Aus der ‚Christlichen Schul- und Elternzeitung', herausgegeben von J. Moser, Wien 1901.

[2] Mikrokosmus II[1] 239.

obgleich er dem Inhalte nichts hinzufügt; es ist die Wonne der botanisierenden Jugend, die lateinischen Namen der Blumen am Wege zu erfahren, und sie geht getröstet weiter, aber nur um sich sogleich über einen Berg zu ärgern, der wunderbarerweise keinen Namen hat und also eigentlich gar nicht recht da ist.' Der Name ist nur die Kapsel für einen Denkinhalt, und dieser muß erst in Sätzen, Urteilen entfaltet werden, um die Erkenntnis zu bereichern[1]. Einen besseren Fußpunkt für die Belehrung geben die Frage: *Warum ist das so?* und die verwandte: *Wozu ist das da?* also die Fragen nach dem Grunde und dem Zwecke. Sie müssen in Sätzen, logisch angesehen: in Urteilen, beantwortet werden, die meist über sich hinausweisen, wodurch Begründungen und Motivierungen entstehen, welche das Denken üben, doch ohne sich von dem Boden der Anschauung zu entfernen. Noch mehr gilt dies von den Fragen: *Wie wird das gemacht?* oder: *Wie ist es zu stande gekommen?* an welchen die belehrende Besprechung noch bessere Fußpunkte gewinnt. In solchen Fragen aber ist nun das *genetische Interesse* das Treibende, und dessen planmäßige, durchgängige, sachgemäße Pflege ist nichts anderes als die *genetische Methode*. Das genetische Interesse kann den mannigfaltigsten Gegenständen gelten, und zu seiner Pflege bieten daher verschiedene Lehrfächer Gelegenheit. Wenn wir die wichtigsten verfolgen, werden uns die verschiedenen Seiten der Sache vor das Auge treten.

2. Mit dem Genetischen hat vor allem die *Geschichte* zu tun. Die Genesis der Bibel ist ein geschichtliches Buch, und ein Entstehen, Werden, Wachsen hat in gewissem Betrachte die ganze Heilige Schrift zum Gegenstande. Mit den Worten der Genesis: ‚Im Anfange', beginnt auch das Johannesevangelium; neben die Stammbäume der Patriarchen tritt in den Evangelien der des Heilandes; das große Thema unserer Glaubensurkunden ist das Werden des Reiches Gottes auf Erden. Der hl. Augustinus legt in seiner Schrift vom ersten Religionsunterrichte (De catechizandis rudibus) Gewicht auf die genetische Darstellung der Heilswahrheiten, wobei ‚Herz und Mund nie den Faden der Erzählung verliere, die vielmehr die Goldfassung bilde, welche die Perlenschnur der Glaubenslehren zusammenhält'. Zu genetischer Betrachtung fordert ferner besonders die *Orts-* oder *Lokalgeschichte* auf, die *historische Heimatkunde*. Hier liegt das Endergebnis, der gegenwärtige Zustand des Ortes vor Augen, und von diesem Schlußpunkte gleitet der Blick

[1] Vgl. des Verfassers ‚Philosophische Propädeutik für den Gymnasialunterricht und das Selbststudium' I: Logik, Wien 1901, Herder, § 7, 4—6 und § 12.

zu den Anfängen zurück, um diese nun in ihrer Fortbildung und Entfaltung zu verfolgen. Karten oder Pläne, welche in bestimmten Zeiträumen die jeweilige Ausdehnung des Ortes veranschaulichen, dienen dabei als Stützpunkte; denn sie bezeichnen gleichsam die Stationen seines Entwicklungsganges, geben über das Werden, Zustandekommen seiner Teile Auskunft.

Aber nicht bloß die historische Heimatkunde, sondern auch die geographische hat ein genetisches Element. Zwar kann sich der Unterricht nicht auf die Entstehung des Bodens und der Gebirge einlassen, wohl aber die Flüsse genetisch verfolgen. Von der Donau sagt der Volksmund im Schwarzwald: ‚Die Brieg und die Breg bringen die Donau zuweg', und die Donaueschinger scherzen, daß, wenn sie den Schloßbrunnen im Parke absperrten, die Wiener kein Wasser im Flusse hätten. Zum Glück aber wird die Donau von gar vielen Flüssen, Bächen und Wasseradern gespeist. Goethe hat in dem Gedichte ‚Mahomets Gesang' schön dargestellt, wie ein Fluß von seinem Ursprung als Felsenquell bis zu seiner Mündung anwächst und schwillt, und ein Flußlauf kann sehr wohl das Bild für ein Wachsen und Werden jeder Art und darum für die genetische Betrachtung abgeben.

Nicht jede Geschichtsdarstellung ist aber genetisch. Wenn sie nur die Abfolge der Ereignisse angibt, so berichtet sie nicht von einem Werden; erst wenn sie sich einen Schlußpunkt, ein Ergebnis der geschichtlichen Veränderung zum Ziele setzt, wird sie genetisch. So stellt man z. B. die Entstehung eines Reiches genetisch erst dann dar, wenn man beim Beginne der Erzählung dessen Höhepunkt oder seinen gegenwärtigen Zustand vor Augen stellt und sich bei allen Schritten zu diesem Ziele von der Frage leiten läßt: Wie ist das Vorliegende geworden? Welchen Beitrag gibt jede einzelne Periode dazu? Auch hier bilden historische Karten den geeigneten Stützpunkt des genetischen Verfahrens, wenn man beim Anfange die erste und die letzte Karte nebeneinander legt und sie vergleichend im Auge behält.

3. In anderer Art wird das genetische Interesse durch die Sprache und Sprachlehre geweckt. Der Wortvorrat, der Formenschatz, der Besitzstand einer Sprache an Fügungsweisen (Konstruktionen) sind ein Gewordenes, durch allmählichen Zuwachs Entstandenes. Es gibt junge und alte Wörter und Formen; oft ist nachweisbar, wann sie in den Sprachstand hineingekommen sind; die historische Grammatik kann vielfach Schichtenlagerungen von Wörtern unterscheiden. Wir besitzen für das Deutsche an F. Kluges Wörterbuch ein Belehrungs- und Lehrmittel, das in keiner Lehrerbibliothek fehlen, am besten auch im Privat-

besitze der Sprachlehrer sein sollte[1]. Der Volksschullehrer hat im Sprachunterrichte zunächst die ganz praktische, prosaische Aufgabe, den Schülern gutes Lesen und korrektes Schreiben beizubringen, und er muß gewärtigen, daß man danach, als den kenntlichsten Ergebnissen, seine Leistungen beurteilen werde; aber um in die Handhabung der Sprache einzuführen, bedarf er selbst eines weitergehenden Einblicks in die Sprachmittel, und diesen sichert ihm deren genetisches Verständnis.

Den Wortschatz einer Sprache legt das Wörterbuch derselben vor; allein da seine Artikel meist alphabetisch geordnet sind, erhält man den Eindruck einer bloßen Aufstapelung von zusammenhangloſem Material. Jakob Grimm hat einmal sein deutsches Wörterbuch einen ‚Wörtergarten' genannt, und damit ist wenigstens die Forderung ausgedrückt, den Wortschatz als etwas Lebendiges, sich selbst Fortpflanzendes zu verstehen. Wenn wir von Stammwörtern, von Wurzeln, von Wortfamilien und -verwandtschaften u. ä. sprechen, so schwebt uns dieselbe Vorstellung vor. Wie die Einwohnerschaft einer Stadt, so besteht der Wortbesitz einer Sprache aus engeren und weiteren Familien. Ein Stammwort verästet sich in eine Anzahl von Wortbildungen, teils durch Ableitung teils durch Zusammensetzung; diese Bildungen verzweigen sich ihrerseits wieder; über dem Stamme wölbt sich eine ganze Krone von Sprachgebilden. Und wie im Walde kein Baum dem andern ganz gleich ist, so weichen diese sprachlichen Gebilde in ihrer Struktur oft weit voneinander ab. Man bilde einmal vergleichend die Familien der dem Sinne nach sich so nahestehenden Wörter ‚sprechen', ‚sagen', ‚reden', und man wird bei jedem ganz andere Veräſtungen und Verzweigungen antreffen[2]. Beobachtungen der Art bedürfen keiner gelehrten Kenntnis, ja das Interesse daran kann man Kindern einpflanzen, wenn man sie anhält, sich von ‚verwandten Wörtern' Rechenschaft zu geben, Zusammenstellungen davon zu machen, womit sie genetische Wortkunde oder Onomatik in bescheidenstem Zuschnitte treiben.

Ein Wachsen und Werden zeigen die Wörter aber noch in anderem Betrachte. Jeder größere Artikel eines Wörterbuchs gibt eine Reihe von Bedeutungen des betreffenden Wortes an, welche insgesamt aus dessen Grundbedeutung hervorgewachsen sind. Diese ist ihre gemeinsame Wurzel oder ihr Stamm, auch sie sind Ästen und Zweigen ähnlich, und ihre Vergleichung zeigt, daß ihre Struktur noch weit mannigfaltiger ist als die der Wortfamilien. Nehme man etwa die Wörter

[1] Friedrich Kluge, Prof. in Freiburg i. Br., Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache[7], Straßburg 1910, Trübner.

[2] Vgl. unten Nr 10: ‚Zur vergleichenden Wortkunde'.

‚lesen' und ‚schreiben' her und verfolge ihre Bedeutungskreise. ‚Lesen' bedeutet ursprünglich suchen, sammeln, zusammenbringen, wie in: Ähren lesen, Holz lesen; dann aber speziell, mit verengerter Bedeutung: Schriftzeichen zusammenbringen, das Lesen der Abc-Schützen; aber diese Bedeutung erweitert sich wieder zu der andern: einen in der Schrift ausgedrückten Inhalt aufnehmen, ein Buch lesen, Leser, Leserin usw. Davon aber zweigt sich wieder die engere Bedeutung ab: lehrend lesen, Vorlesungen halten. Wird nur das Verstehen von Zeichen, Äußerungen festgehalten, so erweitert sich die Bedeutung wieder, wie in Wendungen: jemand in den Augen lesen, in der Seele lesen u. ä. Das Wort ‚schreiben' zeigt einen ähnlichen Aufbau seiner Bedeutungen, wie dies der verwandte Sinn mit sich bringt, aber doch auch Unterschiede, deren Auffindung ebenso leicht als interessant ist. — Die Wortkunde hat der geistvolle rheinische Pädagog Karl Mager in seinem ‚Deutschen Sprachbuche' ausgebildet und in seinem Buche ‚Die genetische Methode des Unterrichts in fremden Sprachen und Literaturen' (1846) beleuchtet.

4. Wie einen Wortschatz, so hat die Sprache nun auch einen Formenschatz, wie ihn die Formenlehre wohlgeordnet vorlegt. Wenn dabei die Formen der Haupt- und der Zeitwörter tabellarisch in gekreuzten Linien wie Soldaten in Reih' und Glied auftreten, so gibt das wohl eine Übersicht, drückt aber die Sache nicht ganz angemessen aus, denn auch hier liegt ein Wachsen, Sprossen, Treiben vor. Es gibt auch Formenfamilien, Stammformen und Sproßformen, Formenverästungen und -verzweigungen. Betrachten wir z. B. (ich) ‚werde' als Stamm, so ist (ich) ‚wurde' ein Ast davon und (ich) ‚würde' ein Zweig dieses Astes; ebenso stellt die Reihe der Fälle eines Hauptwortes eine Gruppe von Ästen oder Zweigen dar; der Stamm (der) ‚Mann' treibt den Ast (die) ‚Männer' und die Zweige ‚Mannes', ‚Manne', wie jener Ast die Zweige (der) ‚Männer', (den) ‚Männern' u. ä. Es hat einen praktischen Wert, die Formenbildung in dieser Weise organisch und genetisch anzufassen: die Sprache hat die Neigung, manche Formen absterben zu lassen oder andern anzugleichen; der Oberdeutsche sagt statt ‚ich wurde' lieber ‚ich bin geworden', und ‚ich würde' ist ihm noch weniger geläufig; die plastische Kraft der Sprache, welche diese Äste und Zweige getrieben hat, ist hier im Erlahmen. Der Lehrer, der gewohnt ist, Wörter und Formen genetisch anzusehen, wird dieser Kraft zu Hilfe kommen und die gefährdeten Sproßformen doppelt sorgfältig hüten. Er wird z. B. auch sorgen, daß die Form des dritten Falles ‚Manne' nicht der ersten ‚Mann' angeglichen werde, sondern ihr das unterscheidende ‚e' erhalten bleibe. Hier hat der Lehrer eine ähnliche

Aufgabe wie der Konservator von Denkmälern; eine Sprachform ist auch ein Denkmal und hat oft eine wechselvolle Geschichte hinter sich. Die Mahnung der Sprachvereine: ‚Laßt nichts Lebendiges in der Sprache absterben‘, ist eine gerechtfertigte und ergeht gleich sehr an den Lehrer wie an den Schriftsteller, aber um sie zu würdigen und zu erfüllen, muß man sich die organische und genetische Ansicht von der Sprache geläufig machen. Genetisch will auch der Besitzstand der Sprache an *Fügungen*, Satzbildungen, Konstruktionen verstanden werden, von dem nackten Satze an bis zu der Periode oder einem Sprachganzen hinauf. Die einschlägigen Übungen des Schulunterrichts sind vorwiegend Zerlegungen, Analysen gegebener Sätze in ihre Bestandteile, Satzteile oder Wortarten. Solche haben ihren Wert, sind aber durch Bildung von Sätzen, *Synthesen*, zu ergänzen, wenn man dem genetischen Gesichtspunkte Raum gibt. Dieser gibt an die Hand, den Satz, geradesogut wie das Wort und die Form, als ein werdendes, lebendes, treibendes Gebilde anzusehen, und wenn man von *Satzgliedern* spricht, nimmt man ja diese Anschauungsweise auf. Der Satz entsteht nicht durch Zusammensetzung aus Wörtern, sondern durch *Ausgliederung*. Die Wurzel oder der Keim ist hier der auszudrückende Inhalt, Sinn, Gedanke. Der Ausdruck kann jeder Gliederung entbehren; einen entstandenen Brand bringen wir andern durch den Ruf ‚Feuer!‘ zur Kenntnis; den eingetretenen Tod einer Person durch ‚Gestorben‘. Signalworte und Telegramme können weitere Beispiele dafür geben. Was ein Telegramm in nackten Sätzen oder gar unausgegliedert besagt, teilen wir auf einer Korrespondenzkarte minder kurz und in einem Briefe noch ausführlicher mit; in beiden erscheint gleichsam *ausgewachsen*, was dort nur im Keime lag. Was zugefügt wird, ist nicht eigentlich hinzugegeben, sondern aus der Sache herausgenommen, entwickelt. Wir nennen ja eine Darstellung eine Entwicklung, das ist eigentlich ein Auswickeln, Entfalten des Zusammengefalteten.

Es läßt sich nun leicht genetisch verfolgen und auch den Schülern zum Verständnisse bringen, wie die Sprache dem Gedanken, welcher sich auszuwachsen und zu entwickeln strebt, immer neue Ausdrucksmittel zu Gebote stellt. Gehen wir z. B. von dem Satze ‚Er versprach Hilfe‘ aus. Er läßt sich ausgliedern in den andern: ‚Er versprach uns baldige Hilfe.‘ Wir könnten auch noch ‚durchgreifende‘ einfügen, allein damit wäre das Hauptwort ‚Hilfe‘ zu sehr belastet, und zudem gibt es für die Handlung des Helfens, auf die es ankommt, nicht den rechten Ausdruck. So sagen wir lieber: ‚Er versprach uns, bald durchgreifend zu helfen.‘ Hier wächst der Infinitiv ‚zu helfen‘ wie ein Ast aus dem

Stamme des Satzes heraus. Sollte noch das Mittel der Hilfe eingefügt werden, so würde wieder der Infinitiv zu sehr belastet werden, und so bricht der Inhalt des Versprechens als ein Nebensatz aus dem Hauptsatze heraus: ‚Er versprach, daß er uns bald und durchgreifend durch Truppensendung helfen werde.' Sollten noch andere Umstände angegeben werden, so geschieht dies ähnlich durch Adverbialien, Infinitive und Nebensätze, bis sich der Satz zu einer Periode oder einer Abfolge von Sätzen, einem ganzen Berichte ausgewachsen hat. Denkt man sich die Sätze äußerlich und mechanisch zusammengesetzt, so erscheint der Satz: ‚Er versprach, daß er helfen werde', als das erste und die Satzbildungen mit ‚zu helfen' und ‚Hilfe' als Verkürzungen, eine dem wirklichen Zustandekommen der Rede widersprechende Vorstellung, an deren Stelle die genetische zu setzen ist.

5. So hat sich uns bei der Sprache das Bild vom Stamme, der sich verästet und verzweigt, als das geeignetste dargeboten, wie vorher bei der Geschichte das Bild vom Flußlaufe; beide besagen im Grunde dasselbe und dienen zur Veranschaulichung des nämlichen: der genetischen Betrachtung. Ein drittes Bild wird uns die Anwendung der genetischen Ansicht auf die Mathematik an die Hand geben.

Für die Größenlehre ist schon vor drei Jahrhunderten die genetische Methode gefordert worden. Man nannte sie methodus genetiva (in damaliger Schreibweise genitiva). Ein hervorragender Vertreter dieser Forderung war der gelehrte Jesuit Honoratus Fabri (um 1600), der in seiner Synopsis geometrica die Raumlehre genetisch behandelte. Zur vollen Durchführung ist noch heute nicht das genetische Verfahren gelangt, aber es ist doch manches geschehen, die Raumformen nicht als etwas Festes, Gegebenes, sondern als ein Werdendes, Fließendes zu fassen. Man erklärt die gerade Linie als eine solche, welche durch die Bewegung eines Punktes in derselben Richtung entsteht, Parallele als Gerade, welche die nämliche Richtung einhalten, den Kreis als die Figur, welche durch die Drehung einer Strecke um einen ihrer Endpunkte als unverrückten Punkt gebildet wird, oder noch besser als die Figur, welche durch gleichmäßige, von einem Punkte ausgehende Raumerstreckung in der Ebene zu stande kommt. Auch wenn man ableitende, entwickelnde Beweise anstatt der gangbaren rechtfertigenden einführt, so liegt darin die Erfüllung einer genetischen Forderung; es erwächst, entspringt alsdann die Erkenntnis der Sache aus ihrer Darlegung selbst, und es bedarf daher nicht mehr eines nachgeschickten Beweises. Ein solcher hat eigentlich die Voraussetzung, daß man an dem Lehrsatze zweifelt, was den Schülern ja nicht einfällt, die vielmehr dem

Lehrer aufs Wort glauben. Sie sollen nun in der Mathematik nicht glauben, sondern einsehen, und dazu gelangen sie durch die Entwicklung der Sache. Den Unterschied der beiden Vorführungsweisen mag ein Beispiel aus der Geometrie ans Licht stellen: der Satz, daß die Winkelsumme im Dreieck gleich ist zweien Rechten. Der gewöhnliche Beweis ist ein rechtfertigender, dem Satze nachgeschickter. Man bildet einen Außenwinkel des Dreiecks, teilt ihn durch eine der einen Dreiecksseite parallele Gerade und beweist, daß die durch diese Konstruktion entstehenden Winkel denen des Dreiecks gleich sind, und daß, da sie zwei Rechte ausmachen, dasselbe von den Dreieckswinkeln gilt.

Dieser Satz wird entwickelnd oder genetisch bewiesen, wenn man von zwei durch eine Gerade geschnittenen Parallelen ausgeht und die eine derselben sich um ihren Schnittpunkt drehen läßt; sie muß die andere einmal treffen und mit ihr ein Dreieck bilden. Bei dieser Drehung nimmt nun der Winkel am Schnittpunkte um eine Winkelgröße stetig ab, beim Treffen der andern Parallelen erscheint der nun entstehende Winkel so groß wie die die Abnahme bezeichnende Winkelgröße, weil beide Wechselwinkel sind. Nun machen die Winkel am Drehpunkte immer zwei Rechte aus, folglich auch, wenn an Stelle jener Winkelgröße der ihr gleiche Dreieckswinkel gesetzt gedacht wird. Das durch Parallelenverschiebung entstandene Dreieck bewahrt das Gesetz der Ergänzung der Winkel zu zwei Rechten.

Noch einfacher ist in die Sache Einsicht zu gewinnen und zu geben, wenn man bei der Berechnung der Winkelsummen gar nicht vom Dreieck ausgeht, sondern vom *Viereck*, und zwar vom *Rechteck*. Das letztere hat vier Rechte zur Winkelsumme, was in seinem Begriffe liegt und durch den Augenschein bestätigt wird. Denkt man sich nun zwei gegenüberliegende Seiten des Rechtecks um ihre entsprechenden Endpunkte gedreht, so entsteht ein Parallelogramm, dessen Winkelsumme die gleiche ist wie die des Rechtecks, denn die Winkelgröße, um welche der eine rechte Winkel abgenommen, hat für den andern einen Zuwachs gebildet. Ist aber die Winkelsumme des Parallelogramms vier Rechten gleich, so ist die seiner Hälfte, des Dreiecks, die Hälfte davon, also zwei Rechte, da sich je zwei Dreieckswinkel zu einem Parallelogrammwinkel ergänzen. Diese Beweisführung ist aber genetisch, weil das Viereck bei seiner Beziehung auf die beiden Dimensionen der Ebene eine *ursprünglichere* Figur als das Dreieck ist, und wieder das Rechteck ursprünglicher als das verschobene Parallelogramm. Darum sollte man auch bei der Bestimmung des Flächeninhalts vom Viereck, und zwar vom Quadrat, ausgehen. Sein Flächeninhalt ist a a oder

$a^2$, der des Rechtecks ab; beim Parallelogramm aber muß an Stelle der einen Seite die Höhe treten, ah, womit diese Figur auf das Rechteck zurückgeführt wird; beim Dreieck endlich ist die Form $\frac{ah}{2}$ an der Stelle, weil es die Hälfte von jenem bildet.

Es gilt in der Mathematik, einer einmal gewonnenen Erkenntnis alle Folgerungen abzugewinnen, einen gefundenen Satz oder Ansatz zu verändern, die Wahrheit, die in ihm ausgesprochen ist, zu erweitern oder einzuschränken und ihn so zur Quelle neuer Einsichten zu machen. *Erkenntnisse ausreifen lassen*, ist hier die wichtigste Forderung des genetischen Prinzips. Sie findet schon teilweise Erfüllung, wenn man einen Satz oder eine Formel in Beispielen, also Einzelfällen, *anwenden* läßt, denn in der Anwendung reift die Einsicht in die Sache auch aus; aber es kann noch viel mehr geschehen, die mathematischen Sätze selbst auseinander abzuleiten, von gewissen fruchtbaren Keimen der mathematischen Erkenntnis aus ganze Gruppen von Sätzen zu gewinnen.

Dieses *Ausreifenlassen* ist nun wieder ein Bild für das genetische Verfahren, wobei ja das *Samenkorn* und die daraus entsprießende Pflanze vorschwebt. Dieses Bild bezeichnet aber die Sache am treffendsten und zeigt, wie weit die Forderung, genetisch vorzugehen, reicht. Einer Aussaat ist ja alles vergleichbar, was wir als Lehrer und Erzieher in den jugendlichen Geist legen. Mit dem empfänglichen Ackerlande vergleicht man ja diesen gern; daß seine Saat aufgehe, sein Mühen Früchte tragen möge, ist der Wunsch jedes Jugendbildners. Das Bild vom Samenkorn wendet auch die Heilige Schrift an, wenn sie sagt: ‚Mit dem Reiche Gottes ist es, wie wenn ein Mensch Samen streut; er mag schlafen oder aufstehen, bei Tag oder Nacht, der Same keimt und wächst auf, ohne daß er es wahrnimmt, denn die Erde treibt von selbst Frucht, zuerst den Halm, dann die Ähre, endlich die volle Frucht in der Ähre.‘[1] Woher aber die webenden Segenskräfte kommen, lehrt uns der Apostel: ‚Ich habe gepflanzt, Apollo hat begossen, *Gott* aber hat das Gedeihen gegeben.‘[2]

Es ist die höchste Ansicht vom genetischen Verfahren, wenn wir es fassen als die Bemühung, *gottgegebene Segenskräfte in Gang zu bringen*.

6. Wir haben erörtert, was genetisch ist, aber noch nicht von der *Methode* gesprochen, wie unsere Überschrift es ankündigt. Methode ist wie genetisch ein griechisches Wort und bedeutet wörtlich: Nach-

[1] Mk 4, 26 ff. [2] 1 Kor 3, 6.

gehen. Wenn wir sagen: nachdenken, so schwebt dasselbe Bild vor: denkendes Nachgehen. Im eigentlichen Sinne gehen wir einem Bache, einem Flusse nach, wenn wir all seine Windungen verfolgen; der Jäger geht dem Wilde nach, bald nach rechts bald nach links, bis es in eine schußgerechte Stellung kommt. So geht auch die Methode einem geistigen Gegenstande nach, sich all seinen Wendungen anschließend, um sich schließlich seiner zu bemächtigen. Dieser Vergleich kann zeigen, wie weit verschieden die Methode von der Schablone ist, welche dem Untergelegten ihre Form aufdrängt. Wer einen Flußlauf nicht verfolgt, sondern seinen Weg nimmt, wie er es sich zurechtgelegt hat, wird die Ortskunde nicht bereichern; ein Jäger, der seinen Weg nach Belieben einrichtet, wird das Wild nicht beschleichen; so wenig wird ein Lehrer methodisch unterrichten, der dies zu tun vermeint, wenn er alles nach einer und derselben Manier behandelt.

Die Römer haben das Wort *μέθοδος* mit zwei Worten wiedergegeben: via et ratio, Weg und Grund, oder Vorgehen und Rechenschaft, und damit den Sinn treffend ausgedrückt. Die Methode ist ein mit Grund eingeschlagener Weg, ein Vorgehen, von dem man sich Rechenschaft gibt, ein begründetes Fortschreiten oder ein fortschreitendes Begründen[1]. Die Methode ist wohl ein durchgehendes, allgemeines Verfahren, aber sie darf niemals das Eigene des Gegenstandes, in dem der Grund des Vorgehens liegt, überspringen. Dieses durchzudenken ist die erste Bedingung des denkenden Nachgehens, des methodischen Unterrichtens. Die Methode ist darum kein Universalmittel, keine Zauberformel, die alles leistet, und auch von der genetischen Methode gilt dies bei all ihrem Werte. Sie hat ihre Stelle, wo in einer Sache ein Werden, Wachsen, Entwickeln vorliegt, und sie hat diesem nachzugehen, es zum Verständnisse zu bringen, und zwar anders, wenn wir es uns, wie bei der Geschichte, unter dem Bilde eines Flußlaufes vorstellen können, anders, wenn dazu das Bild des sich verästenden und verzweigenden Baumes besser geeignet ist, wieder anders, wenn es sich um ein Ausreifenlassen nach Art des Samenkorns handelt.

Der Sache gerecht werden, ist die erste Forderung bei Anwendung einer Methode; von allen Sachen ist aber die gerechte, die gute Sache die höchste. Dienen wir darum überall der Sache, um zu höchst die gute Sache zu fördern; verfolgen wir mit genetischem Interesse und Verständnisse jedes Werden und Wachsen, damit wir letztlich

[1] Vgl. des Verfassers ‚Logik' § 17, 3 u. 4.

dazu beitragen, daß das Gute, Rechte, Gottgefällige werde und wachse. So angesehen, ist allerdings die genetische Methode die höchste und doch ein Zauberstab, der uns über das Alltagstreiben der Schule hinaushebt und uns die höchsten Aufgaben der Jugendbildung schauen läßt.

## 8. Volkskönig und Heeresfürst.

Eine Probe unterrichtlicher Behandlung von historischen Quellenberichten[1].

Jakob Grimm hat in seinen ‚Deutschen Sagen' eine interessante Erzählung aus dem Leben des Frankenkönigs Chlodwig I. aufgenommen, und zwar unter dem Titel ‚Der Kirchenkrug'; K. Simrock bringt sie in seiner Sammlung ‚Die geschichtlichen Sagen aus dem Munde des Volkes und der deutschen Dichter' unter der Aufschrift ‚Des Königs Rache' in einer poetischen Bearbeitung von Ludwig Köhler. Die Erzählung ist im Grunde keine Sage, sondern beruht auf einem historischen Vorgange, dessen Bedeutung daraus hervorgeht, daß die Bearbeiter der deutschen Reichs- und Rechtsgeschichte sie nicht nur anführen, sondern auch als einen Wendepunkt der Entwicklung des deutschen Königtums charakterisieren. Grimm selbst verweist auf Eichhorns ‚Deutsche Staats- und Rechtsgeschichte' (Göttingen 1808, Bd I, S. 72). Auf den *didaktischen* Wert der Erzählung hat Karl Biedermann in seiner Schrift ‚Der Geschichtsunterricht in Schulen' (1861) hingedeutet; in Wahrheit ist sie eine Perle, welcher der Unterricht die Goldfassung nicht versagen sollte. Verfasser dieses hat sie mehrmals im Prager Seminar mit Gymnasialschülern behandelt und sich über ihre Wirkung auf die frischen Knaben gefreut; die Quellendarstellung wurde dabei im lateinischen Texte vorgelegt, an den sich belehrende Bemerkungen anknüpfen ließen; nach der dann folgenden Vorführung des Gedichtes wurde eine Vergleichung zwischen Quellendarstellung und poetischer Bearbeitung vorgenommen, bei welcher das *genetische Moment* der Erklärung, wovon in der ‚Didaktik' (II, § 83 am Ende) gehandelt ist, zur Geltung gebracht werden konnte. In der Volks- oder Bürgerschule kann man eine Übersetzung zu Grunde legen, im übrigen aber analog vorgehen, ohne die Fassungskraft der Schüler zu überschreiten.

Die Hauptquelle ist die Darstellung, welche *Gregor von Tours*, der älteste Geschichtschreiber der Franken, genannt ‚der Herodot seiner Zeit' († 594), in seiner Historia Francorum im zweiten Buche, Kapitel 28 gibt. Wir führen sie in anschließender Übersetzung mit Zufügung der nötigsten Erklärungen vor.

[1] Zuerst im ‚Schulfreund', Hamm i. W. 1902, erschienen.

‚In jener Zeit wurden von Chlodwig und seinem Heere viele Kirchen geplündert; denn er war damals noch in seinen wilden Wahnglauben verstrickt[1]. So raubten die Feinde in der einen Kirche außer andern Geräten des Kirchendienstes auch einen Krug von ungewöhnlicher Größe und Schönheit[2]. Da schickte der Bischof dieser Kirche Gesandte an den König mit der Bitte: wenn ihm auch die Rückgabe der andern geweihten Gefäße verweigert würde, man ihm wenigstens diesen Krug zurückerstatte. Als der König dies vernahm, sagte er zu dem (Sprecher der) Gesandten: „Folge mir nach Suessiones (Soissons), weil dort die gesamte Beute zur Verteilung kommen wird; sollte mir das Gefäß, welches der ehrwürdige Vater verlangt, durch das Los zufallen, so werde ich seinen Wunsch erfüllen.“[3] Man begab sich nach Soissons, die ganze Masse von Beutestücken wurde zusammengebracht, und der König hielt folgende Ansprache: „Ich bitte euch, tapfere Krieger, daß ihr mir dieses Gefäß — eben jenen erwähnten Krug — außer meinem Beuteanteil zusprechen wollet.“[4] Auf diese Worte des Königs sagten alle Einsichtigen: „Alles, was vor Augen liegt, ist, ruhmreicher König, das Deine, und wir selbst sind deiner Herrschaft untertan; so tue denn, was dir genehm ist, denn deiner Obmacht kann keiner Widerstand leisten.“ Solche Stimmen wurden laut, aber einer der Krieger, ein leidenschaftlicher Mann, rief, von Mißgunst und Jähzorn hingerissen, mit lauter Stimme: „Nichts von all dem sollst du bekommen, als was dir durch das Los zufällt!“ Und damit erhob er seine Streitaxt[5] und ließ sie auf den Krug zerschmetternd niederfahren. Alle wurden von Bestürzung ergriffen, der

[1] Der Vorgang spielt somit vor 497, in welchem Jahre zu Ostern Chlodwig mit 3000 Franken zu Reims durch den hl. Remigius, Bischof von Reims, getauft wurde. Im Jahre 1897 fand daselbst eine Erinnerungsfeier statt; in der Benediktinerkirche St Bonifatius in München ist die Taufe des Königs in einem großen Wandgemälde dargestellt; über ihre historische Bedeutung vergleiche man ‚Didaktik‘ II, § 82.

[2] Wahrscheinlich zur Aufbewahrung des Meßweines dienend, vielleicht aber auch, da der Krug einer Kathedralkirche angehört hatte (wie das Folgende zeigt), für die heiligen Öle bestimmt. Daß Gallien vor Ausgang des 5. Jahrhunderts schon viele reiche Kirchen besaß, ist beachtenswert.

[3] Der Bescheid ist ein günstiger, wahrscheinlich weil Chlodwigs Gemahlin, die hl. Chlothilde, die Bitte des Bischofs, des hl. Remigius, befürwortete, wie sie auch wesentlich dazu beitrug, ihren Gemahl zur Taufe zu bestimmen. ‚Ehrwürdiger Vater‘ lautet im Texte papa, ein Ehrenname, welcher damals noch nicht dem Oberhaupte der ganzen Kirche vorbehalten war.

[4] Der König macht also, über sein Versprechen noch hinausgehend, die Gewinnung des Kirchenkruges nicht mehr von dessen Erlosung abhängig.

[5] Lateinisch bipennis, Doppelaxt, die den Franken eigene zweischneidige Axt, daher bipennis francisca oder nur francisca genannt, ähnlich wie die Waffe der

König aber verbarg seinen Zorn unter der Miene der Geduld und Sanftmut und ließ dem kirchlichen Gesandten die Scherben übergeben[1]; in der Tiefe des verwundeten Herzens bewahrte er aber den Groll. Es verfloß ein Jahr, da erging der Befehl, daß sich alle Krieger in voller Rüstung auf dem Märzfelde[2] zu glänzender Heerschau versammeln sollten. Es geschah, und der König schritt die Reihen entlang, bis er zu jenem Krieger kam, der den Krug zerschmettert hatte. Er fuhr ihn an: „Keiner ist mit so schlecht gehaltener Wehr hergekommen wie du; deine Lanze ist nichts nütz, nichts dein Schwert und deine Streitaxt." Damit entriß er ihm die Axt und warf sie zu Boden. Jener bückte sich, sie wieder aufzuheben; in dem Augenblick aber schwang der König seine Axt hoch und hieb sie in das Haupt des Niedergebeugten ein, wobei er sprach: „So hast du es ja mit dem Kruge gemacht!" So endete also jener, die Krieger zogen wieder heim, der König aber stand seitdem bei den Seinen in erhöhtem Ansehen.' —

Die anschauliche, dramatische Erzählung erregt bei den Schülern nicht bloß lebhaftes Interesse, sondern, was Herbart von historischen Stoffen mit Recht verlangt, auch Teilnahme und veranlaßt moralische Beurteilung[3]. Zuerst hat der König die Sympathien, die Tat des Kriegers wird als frech und brutal erklärt, aber die strenge Strafe, die der letztere erleidet, läßt ihn doch auch Mitleid gewinnen. Daran ist bei der Herausarbeitung des Gehaltes der Erzählung anzuknüpfen. Der Bestrafte tut uns doch leid; war vielleicht gar seine Tat nicht bloß freche Überhebung? Die Quelle berichtet, daß die Mehrzahl der Krieger des Königs Bitte als Befehl ansahen, sich in fast devoter Weise aussprachen und ihre Beistimmung in Ausdrücke der Huldigung kleideten. Wie, wenn dies dem rauhen Krieger Anlaß gegeben hätte, das Volksrecht zu wahren? Chlodwig war germanischer Volkskönig; ein imperium nach Art des römischen Kaisers stand ihm nicht zu; die Beute war nicht sein Eigentum, es war Schmeichelei, wenn dies gesagt wurde, und Preisgebung des Volksrechts; bei der Beuteteilung galt der König in Wahrheit

---

Sachsen, das kurze Schwert, nach ihnen benannt wurde. In franciscus ist die Endung -isk, -isch enthalten, mit lateinischer Endung heißt fränkisch francensis, woher das italienische francese, das französische français, français.

[1] Um Remigius seinen guten Willen zu zeigen, auch darin sein Wohlwollen für ihn ausdrückend.

[2] Campus Martius, nach dem Übungsfelde in der Stadt Rom genannt, italienisch Campo Marzo. In München ist der klassische Name als Marsfeld erneuert, was sich das Volk als Marschfeld geläufiger gemacht hat.

[3] Vgl. des Verfassers ‚Didaktik' II, § 56.

nicht mehr als jeder Krieger. Hätte sich der zornmütige Mann damit begnügt, das mit Worten geltend zu machen, so hätten ihm die andern beistimmen müssen. Aber auch nach seiner gewaltsamen Tat legt niemand Hand an ihn, in dem Bewußtsein, daß sie keine Insubordination, sondern nur der ungeschlachte Ausdruck einer Rechtsanschauung war. Auch der König kämpft seinen Zorn nieder, und erst bei der Heerschau läßt er der Rache die Zügel schießen. Als Heerführer hatte er nämlich das Recht über Leben und Tod, das ihm als König nicht zustand. Den Franken aber erteilte er durch den Strafakt eine Lektion, die ihnen großen Eindruck machte; er zeigte, daß der Heerfürst heimzahle, was an dem Volkskönig ungestraft verbrochen werden konnte, und daß beide nicht zu trennen seien. So bezeichnet die erzählte Begebenheit in Wahrheit eine Stufe in der Entwicklung der Königsmacht aus ihren altgermanischen Anfängen zu ihrer späteren Fülle. Man kann sagen, daß ohne diese Entwicklung und Annäherung der Herrschergewalt an das imperium das König- und Kaisertum eines Karl des Großen nicht möglich gewesen wäre.

In der Darstellung Gregors liegt Poesie genug, aber eine poetische Fassung, welche zugleich den Kern der Sache hervortreten läßt, würde den didaktischen Wert der Erzählung erhöhen. Das vorher genannte Gedicht von Köhler entspricht dieser Forderung leider gar nicht, da es von Gregor ohne Grund abweicht; Chlodwig wird mit Chlotar vertauscht, der Kirchenkrug mit einer Aschenurne, welche ein Greis zurückerbittet, weil sie die Reste seines Sohnes enthält, ein fremdartiges, heidnisches Motiv; der Krieger auf dem Marsfeld erscheint ohne Wehr, und was weitere Abschwächungen der Quellendarstellung sind. Wollte man dieser eine schlichte, aber den Vollgehalt der Erzählung wiedergebende Fassung geben, so wäre es etwa die folgende:

I.

Zu Soissons der Teilung der Franken Beute harrt,
Ein Kirchenkrug darunter, zu Reims einst aufbewahrt;
Ihn Gott zurückzugeben, so heiß Remigius fleht,
Daß es dem Frankenkönig Chlodwig zu Herzen geht.
Er heischt den Krug vom Volke, das ihn als Haupt verehrt,
Und viele Stimmen rufen: ‚Ihm werde, was er begehrt!‘
Nicht so ein stolzer Franke, der längst mit Groll gesehn,
Wie Fürstenmacht im Steigen, Volksrecht im Niedergehn.
Er tritt hervor: ‚Der Erste‘, spricht er, ‚bist du im Feld,
O König, doch beim Teilen erhältst du, was erhält
Ein jeder Frankenkrieger, wie es das Los bestimmt.
Weh dem, der Beutestücke vorweg dem Volke nimmt!
Da braucht's nicht vieler Worte: es ist die Tat genug.‘

Er spricht's und schwingt die Streitaxt: in Scherben liegt der Krug.
Der König greift zum Schwerte: ‚Tod dem, der sprach das Wort!
Doch nein: es ist das Volksrecht der kühnen Rede Hort.'
So wird des Zorns er Meister, der sich im Herzen regt.
Doch hat des Kriegers Züge er tief sich eingeprägt.

II.

Im Märzfeld sind versammelt die fränk'schen Krieger all,
Und Must'rung hält der Heerfürst bei der Drommeten Schall.
Entlang die Reihen schreitet Chlodwig mit Feldherrntritt;
Warum doch hemmet plötzlich der Kriegsherr seinen Schritt?
Es hat sein Blick erspähet den kecken Kriegesmann,
Der bei der Beute Teilung einst Schmach ihm angetan.
‚Mit rost'gem Schilde stellst du dich auf dem Märzfeld ein?'
So schnaubt er an den Krieger. ‚Nichts taugt die Streitaxt dein!'
Er schlägt sie ihm aus Händen, zur Erde klirrt sie hin,
Und wie der Mann sich bücket, trifft Chlodwigs Streitaxt ihn.
‚Dich schlage ich in Stücke, wie einstens du den Krug:
Der König mußt' es dulden, der Heerfürst tut ihm genug.'
Die Krieger sehn es staunend, erschüttert bis ins Mark:
‚Noch keiner unsrer Fürsten war also hehr und stark.'

Der Lehrgehalt der Erzählung läßt sich noch erweitern, wenn man eine Parallele aus dem Altertum heranzieht. Die Szenen, welche das zweite Buch der Ilias beschreibt, haben eine gewisse Verwandtschaft mit der von Gregor dargestellten. In der Volksversammlung der Achäer (Il. 2, 225) tritt Thersites grimmig gegen Agamemnon auf und rückt ihm seine Bevorzugung bei der Beuteteilung vor:

‚Voll sind dir von Erz die Gezelt', und viele der Weiber
Sind in deinem Gezelte, erlesene, die wir Achäer
Immer zuerst dir schenken vom Raub eroberter Städte' —

und er fordert die Krieger zur Rückkehr, also zur Verweigerung des Gehorsams auf:

‚Laßt doch heim zu den Schiffen uns gehn und diesen vor Troja
Hier an Ehrengeschenken sich sättigen, daß er erkenne,
Ob wir annoch mit Taten ihm beistehn oder es lassen!'

Darin wird jedoch keine Unbotmäßigkeit erblickt; Odysseus schilt wohl heftig den Vorlauten und schlägt ihn mit dem Zepter, was den Beifall der Versammlung findet, aber einem Strafverfahren verfällt Thersites nicht. In einer der Dichtungen, welche die Ilias fortsetzen, wird erzählt, daß ihn später sein Geschick ereilt habe, als er den Leichnam der von Achilleus besiegten Amazonenkönigin der Augen beraubte und dafür von Achilleus getötet wurde. Agamemnon, das Oberhaupt der Fürsten, mußte Thersites' Schmähungen anhören, wie vorher Achilleus' schwere

Vorwürfe, ohne einschreiten zu können. Aber der Dichter unterläßt es nicht, der Gestalt des ‚Hirten der Völker' ihren Glanz wiederzugeben. Als das Heer zur Schlacht ausrückt, gibt der Feldherr gebietend und drohend seine Weisungen (Il. 2, 382 f):

‚Wohl nun bereite sich jeder den Schild, wohl schärf' er die Lanze,
Wohl schnellfüßige Rosse mag er mit Futter versehen.
Wohl nach dem Wagen er schau', allseitig zum Kampfe ihn rüstend....
Wen ich jedoch fernbleibend mit Absicht dem Kampfe erblicke
Bei den geschnäbelten Schiffen, dem soll es doch nimmer gelingen,
Daß er die Beute nicht werde für Hunde und Vögel....'

Wie Gregors Erzählung, so hat auch die homerische Stelle eine staatsrechtliche Erörterung gefunden. Aristoteles bemerkt in seiner ‚Politik' 3, 9 (14) bei der Charakteristik des Königtums der Heroenzeit: ‚Es ist eine Art dauerndes Feldherrnamt der Machthaber; ein solcher hat nicht das Recht über Leben und Tod, außer bei Ausübung dieses Amtes, standrechtlich *(ἐν χειρὸς νόμῳ)*, wie wir dies bei den Alten finden in den Berichten vom Ausrücken zur Schlacht. Das bezeugt Homer: Agamemnon mußte bei den harten Worten in den Versammlungen an sich halten, beim Ausmarsche aber hatte er das Recht über Leben und Tod *(καὶ κτεῖναι κύριος ἦν)*. Der Dichter sagt:

‚Wen ich jedoch fernbleibend vom Kampfe erblicke,
Dem soll es nimmer gelingen,
Daß er die Beute nicht werde für Hunde und Vögel,
Denn bei mir ist der Tod' *(πὰρ γὰρ ἐμοὶ θάνατος)*.

Aristoteles zitiert aus dem Gedächtnisse, aber merkwürdigerweise mehr, als unsere Homertexte enthalten, in denen die letzten Worte, der Anfang eines Verses, fehlen. Die Drohung Agamemnons hat der deutsche Heerfürst zur Wahrheit gemacht.

Das Recht über Leben und Tod hatte auch der römische Feldherr; von der Anwendung desselben berichtet die Geschichte mehrfach. Der Diktator L. Papirius Cursor (um 313 v. Chr.) ließ es aber trotz seiner Strenge in einem Falle nur bei der Bedrohung des Schuldigen bewenden. Als der Prätor von Präneste seine Leute nicht schnell genug vorwärts geführt hatte, beschied ihn der Diktator vor sein Zelt und hieß den Liktor das Beil zurechtmachen. Doch kam der zu Tode erschrockene Prätor glimpflich davon, indem an den Liktor nur der Befehl erging, eine Wurzel vor dem Zelte wegzuhauen, weil sie beim Auf- und Abgehen hinderlich sei[1]. Nach dem Kriegsrechte des 16. und 17. Jahr-

[1] Livius 9, 16: Agedum, lictor, excide radicem hanc incommodam ambulantibus.

hunderts hatten die Oberste als Regimentsinhaber das ius gladii; auch nach heutigem Kriegsrechte steht unter gewissen Umständen dem Kommandierenden die Fällung von Todesurteilen zu.

## 9. Das logische Moment bei der Gedichterklärung [1].

Der Unterricht im Deutschen hat sich im Anschlusse an den altklassischen, der früher zu methodischer Gestaltung gelangt war, entwickelt.

Man legte für die deutsche Grammatik das Schema der lateinischen zugrunde, man gewann eine Aufsatztechnik durch Übertragung der Vorschriften der alten Rhetoriker auf die neue Aufgabe, und so ging man auch bei der Erklärung deutscher Gedichte vor, wie bei der lateinischer und griechischer. Friedrich Thiersch, der Reformator des bayrischen Gymnasiums, empfahl, Klopstocksche Oden zu behandeln, die sich ihm gleichsehr als Nachbildungen Horazischer und Pindarischer wie als Gegenstand rechtschaffener Erklärungsarbeit empfahlen. R. A. Hiecke, der durch sein Buch ‚Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien' (1842) zuerst eine methodische Regelung dieses Lehrgebietes unternahm, verknüpfte die Gedichterklärung mit der Aufsatzübung und legte darum ein Hauptgewicht auf die Analyse, die Gliederung der Dichtungen, die er schematisch durchzuführen empfahl.

Gegen dieses Verfahren erhoben die Germanisten Einspruch, weil ein solches ‚Logisieren' dem Charakter der Poesie fremd und für deren Einwirkung auf das Gemüt abträglich sei. Philipp Wackernagel tadelt in der Vorrede zu seinem ‚Deutschen Lesebuche', 4. Teil: Über den Unterricht in der Muttersprache, ein derartiges Zerfasern und ‚Zerklären' des an sich Klaren, das Einschleppen von dürren Verstandesübungen in die Poesie auf das schärfste.

Rudolf von Raumer spricht sich in seiner Abhandlung ‚Der Unterricht im Deutschen' im 3. Teil der ‚Geschichte der Pädagogik' von Karl von Raumer in verwandtem Sinne aus; er verlangt, daß man sich bei Goetheschen und Schillerschen Gedichten begnügen müsse, ‚sie zu lesen, wie ein schlichter Mensch Poesien liest', und er spricht von dem ‚gewissen Widerstreben, das einen beschleicht, wenn die einheimische Poesie in den Bereich des Unterrichts gezogen werden soll', ein zwar unvermeidliches Vorgehen, das aber vor aller Pedanterie geschützt werden müsse, indem man ‚Poesie als Poesie überliefere'.

Gegenüber dem Übereifer Hieckes und seiner Nachfolger waren diese Mahnungen gewiß an der Stelle und haben ohne Frage Geschmack-

[1] ‚Christliche Schul- und Elternzeitung', Wien, Jahrg. 1907

losigkeiten hintangehalten; doch hat die verstandesmäßige Behandlung poetischer Lesestücke in der Praxis die Oberhand behalten, was mit der unvermeidlichen Verwendung solcher Stücke zu Aufsatzübungen zusammenhängt. Soll dem Gegenstande schließlich ein Aufsatz oder eine Disposition abgewonnen werden, so liegt es nahe, schon bei seiner Behandlung auf ein Schema hinzuarbeiten.

Die neuere Methodik des deutschen Unterrichts hat aber die Anschauungen der Germanisten wieder aufgenommen, und in den Arbeiten Lehmanns, Goldscheiders u. a. wird gegenüber der logischen Übung der Poesie ihr volles Recht gewahrt. Es wird die Maxime verfochten, daß es sich bei der Behandlung einer Dichtung nicht sowohl um deren Zergliederung handle als um den Hinweis auf *anschauliche* Abfolgen, da ja das Ganze aus einer Anschauung hervorgegangen sei. Wenn man der Kunst Einwirkung auf die Jugend zu gewähren unternehme, könne man die der Dichtkunst nicht verkürzen wollen; die Geschmacksbildung dürfe in keiner Weise durch Übungen leiden, welche in ihrem Gebiete Berechtigung haben, aber dessen Grenzen einhalten sollten.

Mahnungen und Weisungen der Art sind entschieden dankenswert; sie bewahren die Praxis vor Pedanterie und Verknöcherung, indem sie die dem Lehrobjekte eigene Natur in Erinnerung halten. Aber sie dürfen nicht vergessen lassen, daß wir der Natur, also dem Wesen einer Sache, doch nur durch Denken auf die Spur kommen, und daß der Lehrende die Pflicht hat, dem Objekte nach Maßgabe seiner Natur seinen Bildungsgehalt abzugewinnen.

Geschieht dies aber, wenn man dessen Beitrag zur Bildung durch Denkübung zugunsten der Anschauung und Geschmacksbildung zurücktreten läßt? Für den Gebildeten ist doch *denkendes* Auffassen von Poesien charakteristisch. Man vergleiche, wie ein Ungebildeter und wie ein Gebildeter über ein gesehenes Theaterstück berichten. Der erstere gibt Abfolgen von Anschauungen, mit eingestreuten Versicherungen, daß es sehr schön war; der letztere gibt das Wesentliche: den Gang der Handlung, die Gegensätze, Konflikte, Lösungen an; die Bilderfolge setzt er in Zusammenhänge um, weil er das Gesehene auf Gedanken zurückzuführen weiß. Er dankt dieses Können seiner Bildung, und es ist keine gering zu schätzende Gabe derselben. Es verdient, auch bei dem Wege zur Bildung als Augenmerk zu dienen. Ein Schritt dazu ist aber jede Antwort, welche der Lernende sich selbst oder dem Lehrer auf die Fragen gibt: Was ist das Wesentliche? Worauf kommt es an? Warum geschieht jetzt das und nichts anderes? Wozu diese Wendung des Dichters? und wie die Menge von Fragen lautet, welche von dem Streben

eingegeben sind, den Stoff durchsichtig zu machen für den Gedanken.

Die Fragen: Was? Warum? Wozu? werden nicht an den Stoff herangebracht, sondern springen für den Denkenden, der im übrigen Poesien ‚wie ein schlichter Mensch' lesen mag, aus dem Stoffe heraus. Die Abfolgen von Anschauungen werden ihm zu Gedankenketten. Wenn die Anschauung zunächst Kontraste zeigt, so bilden sich diese für das Denken zu Gegensätzen um; wenn sich bei jener Übergänge aufdrängen, so werden so manche derselben als Kausalzusammenhänge kenntlich, sei es durch Verknüpfung der Vorgänge, sei es durch Einblick in das Vorgehen des Dichters.

Aus einer Gesamtanschauung des Dichters geht das Werk hervor; aber diese ist mehr als ein Gebilde seiner Phantasie, sie ist eine Idee, mitbedingt durch das Wesen der Sache, an dem sie sich bei der fortschreitenden Ausgestaltung stetig orientiert. Nenne man auch den Reinertrag, den das Werk für die Bildung des Schülers gewähren soll, eine Anschauung, so ist es eine die Idee des Dichters, wenn schon unvollkommen und mangelhaft, reproduzierende Anschauung.

Vom Gedanken getragene Anschauungen sind der Ausgangs- und der Schlußpunkt des Weges, den die Dichtung von ihrem Urheber zu dem, der sie genießen und aus ihr lernen soll, zurücklegt. Der Weg aber führt nicht bloß durch Phantasie und Anschauung, sondern auch durch das Denken. Den Boden desselben betritt der Dichter schon, wenn er seinen Intuitionen das Gefüge von Subjekten und Prädikaten gibt, und nicht minder kommt das Gefüge des Gedichtes unter Mitwirken des Denkens zustande. Das gleiche gilt aber von der Aufnahme des Gedichtes, mag diese auch dessen Struktur zunächst auf sich beruhen lassen, wie sie über die Subjekte und Prädikate der einzelnen Sätze hinweggeht. Soll die Aufnahme aber eine verständnisvolle sein, so hat man sich auch von jenem Wege und seinen Stadien Rechenschaft zu geben.

Verständnisvolle Aufnahme von Poesien verlangen natürlich auch die Gegner der verstandesmäßigen Bearbeitung derselben; aber Verständnis und Verstandesarbeit sind durch den Begriff Verstand zu eng zusammengeschlossen, als daß sie zu trennen wären.

Die Grundbedeutung von Verstand und Verstehen ist: auf etwas feststehen, dabei weilen, und die Wendung ‚sich auf etwas verstehen' also der Ausdruck für eine Fertigkeit, vermittelt den Bedeutungsübergang; ‚sich verstehen' liegt aber nicht weit ab von: sich auf etwas verlegen, werfen, versessen sein, nur daß der letzte Ausdruck einen üblen Nebensinn erhält.

Was für die vorliegende Frage daraus gelernt werden kann, ist: zum Verstehen gehört, daß man bei der Sache verweile, sich darauf verlege und das tue, was der lateinische Ausdruck für Verstehen besagt: intellegere (so richtiger als die frühere Schreibart: intelligere), welches man als Dazwischenlesen oder als herausgreifendes Lesen, Sammeln, also Zusammenfassen deuten darf.

Darnach ist der intellectus, der Verstand genannt, womit die Römer das griechische νοῦς, d. i. Erkenntniskraft, wiedergaben. Der Verstand tut merkwürdigerweise gerade das Gegenteil von dem, was man als verstandesmäßige Zerlegung, Zerfaserung usw. von Poesien ferne halten will: er weilt sinnend, sammelnd, faßt zusammen, sucht Überblick, um Einblick zu gewinnen.

Die Alten schreiben dem Verstande das intuitive Denken, das geistige Anschauen zu, also eine der Poesie wahlverwandte Tätigkeit. Ja Aristoteles nennt die Kraft des Geistes, welche uns in der Erscheinung das Wesen, im Besondern das Allgemeine, in der Tatsache die Ursache, also auch in dem Gesprochenen den Sinn herausgreifen läßt, ein ποιητικόν, d. i. ein dichterisches oder schöpferisches Vermögen. Darnach ist das Verstehen ein Nachschaffen, und die Vermittlung des Verständnisses keineswegs trockenes ‚Verstandeswerk', sondern ein Entbinden von Gedanken, die im Dichterwerke niedergelegt, vorgedacht sind und von dem Verständnissuchenden gefunden, nachgedacht werden sollen.

Dazu ist aber auch unvermeidlich, daß man vor Zerlegungen, Analysen, Zergliederungen solcher Werke nicht zurückscheue. Solche vollzieht nun nicht das intuitive Denken, sondern das diskursive, welches die Alten nicht dem Verstande, sondern der Vernunft, ratio, griechisch λόγος, zuschrieben. Ratio heißt: Grund, Begründung, Rechenschaft; λόγος: Rede, Lehre.

Der Gegensatz von Anschauung und zerlegendem Denken wäre, wenn man den Ausdrücken Verstand und Vernunft ihren ursprünglichen Sinn wiedergibt, der Gegensatz von Anschauung und Vernunft, während der Verstand gerade deren Vermittlung herstellt, da er anschauend und denkend zugleich vorgeht.

Die modernen Psychologen legen auf die Unterscheidung der beiden Betätigungen des Denkens kein Gewicht, lassen sogar vielfach einen intuitiven Verstand gar nicht gelten. Sie vergessen über dem analysierenden Verstande den verstehenden Verstand, wenn dieser scheinbar tautologische Ausdruck zulässig ist. Damit tritt auch die verständnisvermittelnde Belehrung in den Hintergrund und bleiben nur die Vermittlungen durch Zerlegung, Teilung, Analyse, also diskursive Denk-

tätigkeiten übrig, die doch gar nicht Selbstzweck sind, sondern nur dem Überblicken und Einblicken der intuitiven Verstandestätigkeit dienen sollen.

Das logische Moment der Gedichterklärung ist das Verstehenmachen, und es ist das Hauptmoment, welches nicht durch Manipulation mit Anschauungen ersetzt werden kann. Bei allem Respekte vor der Poesie muß der Lehrer doch ihre Ausdrucksmittel herzhaft anfassen, wenn er die Schüler zu dem hinleiten will, was sie ausdrücken sollen. Es ist ja richtig, daß es keine Freude macht, die Schüler die in edler Form ausgedrückten Gedanken des Gedichtes in ihren eigenen, unzulänglichen Ausdrücken wiedergeben zu lassen, und doch ist es notwendig, um den Bann zu brechen, in welchem sie sonst die Dichtersprache mit ihrem Rhythmus und Reim gefangen hält. Gerade die wirksamsten und treffendsten Wendungen verstehen sie nicht, weil sie ihnen imponieren und sogar die Frage nach ihrem Sinne nicht aufkommen lassen.

Da hilft nichts, als das zu hoch Ausgedrückte auf das Verständnisniveau herabzuziehen, wenn auch nur vorübergehend. Ähnlich ist es mit dem Gedankengefüge; der Aufbau einer inhaltsvollen, gelungenen Dichtung macht in seiner Totalauffassung den Lernenden den Eindruck, als könnte er gar nicht anders sein. Darin liegt schon ein gewisses Verständnis; es wird aber erhöht, wenn man die Bestandstücke des Ganzen aufweist, zeigt, wie es auch anders sein könnte, vielleicht von einem minder großen Meister anders gestaltet worden wäre, also sich und den Schülern Rechenschaft von der Struktur des Werkes gibt, dessen ratio und damit seine ästhetische Notwendigkeit nachweist, die sich vorher nur als unbegriffene aufgedrängt hatte. Belehrungen der Art sind ästhetische, aber darum auch logische; denn die Ästhetik fragt, indem sie die rationale Erklärung des Schönen sucht, nach dem Was, Warum, Weshalb.

So ist die Absicht der älteren ‚logisierenden' Methodiker doch keine so verfehlte, und man kann sich dieselbe wohl aneignen, ohne in deren Fehler bei ihrer Durchführung zu verfallen und ohne der bedenklichen Abhilfe gegen diese Fehler durch die Flucht in die ‚Anschauung' zu bedürfen.

## 10. Zur vergleichenden Wortkunde [1].

1. Das Interesse an der Vergleichung von Wörtern stellt sich schon in einem früheren Entwicklungsstadium des Sprachbewußtseins ein; kleine Schüler nehmen willig die Anregung auf, stammverwandte Wörter zusammenzustellen, gleichlautende von verschiedener Bedeutung, also Homonyma, zu vergleichen, sinnverwandte, Synonyma, zu unterscheiden.

[1] ‚Pädagogische Warte', Wien 1909.

Versuche einer Synonymik treffen wir schon in den Anfängen der Sprachkunde an; der griechische Sophist Prodikos, ein Zeitgenosse des Sokrates, hielt einen eigenen Kurs über den richtigen Gebrauch der Wörter, in dem er von sinnverwandten Ausdrücken handelte; für diese Belehrungen ließ er sich 50 Drachmen, etwa 37½ Mark, zahlen, wonach die Athener seine Vorlesungen spöttisch den Fünfzigdrachmenkurs nannten; es galt damals als unwürdig, für Belehrungen Entgelt zu nehmen.

Von Prodikos' Unterscheidungen gibt Plato einige Proben, die keinen Spott verdienen, da sie praktischen Nutzen gewähren. Von den Wortbedeutungen handelt das erste Kapitel der Aristotelischen Schrift über die Kategorien, woran sich der Sprachgebrauch der Logiker angeschlossen hat. Er weicht von dem späteren, uns geläufigeren der Grammatiker ab: synonyme Wörter, lateinisch univoca, nennt Aristoteles nicht sinnverwandte, sondern im Urteile vereinbare, wie Mensch und Lebewesen; homonyme, lateinisch aequivoca, solche, welche sachlich Verschiedenes ausdrücken, einmal uneigentlich, das andere Mal eigentlich, wie Mensch im Bilde und Mensch in der Wirklichkeit; stammverwandte Wörter nennt er Paronyma.

Alle drei Ausdrücke stammen vom griechischen *ὄνομα*, Name, das in den Zusammensetzungen die Form *ὄνυμα* annimmt, wovon auch Onomatik, Wortkunde, gebildet ist. —

Gruppen verwandter Wörter, umfassend Stammwörter, Ableitungen und Zusammensetzungen, lassen sich schon auf der Elementarstufe zusammenstellen, weil dabei die Schüler selbsttätig vorgehen können, also der Unterricht heuristisch wird. Selbstverständlich hat sich der Lehrer an das Ausgemachte und Sichere zu halten; etymologische Wagstücke sind zu unterlassen. Solche waren in den älteren Schulen manchmal Liebhaberei der Lehrer, gegen deren Ausartung der Spruch gerichtet ist: Etymologia mater ineptiarum, Wortableitung ist die Mutter von Albernheiten. Die vergleichende Sprachwissenschaft hat hier Korn und Spreu geschieden und den Wert des richtig und nach strenger Methode vollzogenen Etymologisierens sichergestellt. Für das Deutsche bietet das ‚Etymologische Wörterbuch' von Friedrich Kluge (Straßburg, Trübner; öfter aufgelegt) ein für den Lehrer höchst instruktives Hilfsmittel.

Synonymik, also die Lehre von den sinnverwandten Wörtern, wird erst Bedürfnis, wenn die Aufsatzübungen etwas fortgeschritten sind. Die Schüler machen Mißgriffe in der Wahl der Ausdrücke: sie nehmen von zwei oder mehreren sinnverwandten Wörtern das ungeeignete, und der Lehrer hat dadurch zu Belehrungen Anlaß. Ist das Interesse für solche geweckt, so können ganze Gruppen an Synonymen besprochen werden.

Die einschlägigen Hilfsmittel, von denen immer noch L. H. Mayers ‚Deutsche Synonymik' (Leipzig, Barth) empfohlen werden kann, bringen geeignete Beispiele, an denen sich die Variation der Bedeutung erkennen läßt, soweit dies von praktischem Nutzen ist. Wer tiefer eindringen will, stößt freilich auf Schwierigkeiten; er sieht sich auf die Bedeutungskreise der Wörter und selbst auf deren Geschichte hingewiesen. So gefaßt, ist die Synonymik ein nichts weniger als elementarer Zweig der Sprachkunde, wohl aber ein anziehendes Gebiet für die Fortbildung des Lehrers. Auch läßt sie sich mit Umsicht in den Unterricht einbeziehen und zur Ausbildung des Sprachbewußtseins verwenden, wenn man Sinn- und Stammverwandtschaft zugleich ins Auge faßt und sinnverwandte Wörter nicht einzeln, sondern samt ihren Familien vergleicht, ein Verfahren, das ebensowohl für grammatische Fortbildung des Lehrers als für die Anregung der Schüler Wert hat. In diesem Sinne soll hier davon gehandelt werden, wobei nicht sowohl eine Lehrprobe als die Vorbereitung zu einer solchen darzubieten sein wird.

2. Die Sprachlehre ist nach dem Sprechen genannt und ist der Redelehre verwandt, und so bieten sich ‚sprechen' und ‚reden', zu denen sich als drittes ‚sagen' stellt, als die nächstliegende Gruppe von Synonymen dar. Daß diese Wörter und ihre Ableitungen sinnverwandt sind, läßt sich an Beispielen zeigen, in denen sie nahezu gleichbedeutend auftreten. So heißt es in Goethes Tasso: ‚Ich schone dich, denn sonst würd' ich dir sagen: Ist's edel, so zu reden, wie du sprichst?' und bei Schlegel: ‚Wer reden will, muß sprechen können und zu sagen wissen, was seinen Geist bewegt.' Ausdrücke wie: Ansprache und Anrede, Gespräch und Unterredung, zusprechen und zureden, nachsprechen und nachsagen, sich besprechen und verabreden, versprechen und zusagen, unaussprechlich und unsagbar — kommen auf eins hinaus.

Sollen aber die Unterschiede der drei Wörter festgestellt werden, so geht man am besten von der Vergleichung ihrer Wortfamilien aus. ‚Sprechen' ist ein starkes Zeitwort und hat als solches mehrere Sproßformen: Spruch und Sprache, während ‚reden' und ‚sagen' als schwache Zeitwörter nur: Rede, Redner, redlich und Sage aufweisen. Zudem zeigt die Wortfamilie von ‚sprechen' eine große Zahl von Zusammensetzungen und Fortbildungen durch Vorsilben (Präfixe), hinter der die beiden andern Wörter weit zurückbleiben. Letztere haben Bildungen wie Sprechsaal, Sprechzimmer, Sprichwort, Sprachbuch, -fehler, -forschung, -gebrauch, -gelehrter, -gesetz, -kenner und -kenntnis, -rohr, -schatz, -stunde, sprachgemäß, -los, -richtig, -widrig u. a. nichts an die Seite zu setzen; ebenso haben: durchsprechen, fortsprechen, mitsprechen,

zusammen sprechen, vorsprechen u. a. keine analogen Bildungen in den beiden andern Wortfamilien. Das weist schon darauf hin, daß der Begriff von ‚sprechen' ein weiterer ist als der von ‚reden' und ‚sagen'. ‚Sprechen' heißt im weitesten Sinne: Laute hervorbringen; der Papagei spricht, aber redet nicht und sagt nichts; das kleine Kind ‚spricht schon', aber es möchte bloß etwas sagen, und man sagt nicht zu ihm: Rede doch. Im eigentlichen Sinne heißt ‚sprechen': durch Worte sein Inneres ausdrücken, und nach dem Sprachgebrauche der Logiker würden der sprechende Vogel, das sprechende Kind und der sprechende Erwachsene nur aequivoce, d. h. im verschiedenen Sinne sprechend, zu nennen sein. Daß das Sprechen ein Ausdrücken ist, besagt bestimmter das sinnverwandte ‚sich äußern'; wir verbinden: fühlen und sich aussprechen, denken und sprechen, Vernunft und Sprache, welch letztere beiden Begriffe in dem griechischen λόγος zusammengefaßt sind. Wir stellen zusammen: Sprache und Sitte als Betätigungen des Volksgeistes, wobei Sprache die Gesamtheit der phonetischen Ausdrucksmittel bezeichnet.

3. Was gesprochen wird, sind zusammenhängende Wörter, also Worte, aber ausdrücklicher wird das Zusammenhängen in dem Synonymum ‚reden' betont. Wir sagen: Sprachmittel, Sprachformen, Sprachlaute, aber Redeteile, was Glieder eines Ganzen ausdrückt; ‚ausreden' heißt einen Satz zu Ende führen; ‚Rede stehen' heißt Rechenschaft ablegen, lateinisch: rationem reddere; mit ratio, Grund, Einsicht, Vernunft, ist unser ‚reden' verwandt. Die Rede, wie sie der Redner hält, ist ein sprachliches, mehr oder weniger kunstvolles Ganzes. Es wird als gekünstelt gedacht, wenn man von Schönreden, Redefloskeln (vom lateinischen flos, Blume) spricht. ‚Reden' stellt man in Gegensatz zu ‚handeln' so oft im Sprichwort; die Nichtigkeit des bloßen Redens schwebt vor, wenn man Rederei, redselig, Gerede sagt. Doch kommt auch redlich von reden her; redlich ist, wer Rede stehen, Rechenschaft geben kann.

Von ‚sprechen' und ‚reden' unterscheidet sich ‚sagen' durch seine Rektion; es ist ein transitives Zeitwort: man sagt etwas, während man von etwas spricht oder redet. Wer das Wort nimmt, soll etwas zu sagen haben, und dies ist das Zeichen der Bildung nach Herders Ausspruche: ‚Wer viel zu sprechen hat, aber nichts zu sagen, geschweige recht und geläufig zu sagen weiß, ist ein Ungebildeter.' Bei Platen heißt es: ‚Nur stets zu sprechen, ohne was zu sagen, das war von je der Redner größte Gabe', mit Entwertung der Ausdrücke ‚sprechen' und ‚reden'. Wenig sprechen und reden ist besser als viel, aber Wenigsagendes ist schlechter als Vielsagendes. ‚Sagen' ist ein nachdrücklicheres Aussprechen. Ansage ist Ankündigung, Absage ist Abmeldung, entsagen und sich lossagen

ist: sich abkehren; zu vergleichen ist auch: Antwort sagen, weissagen und wahrsagen. Beim Rechtsverfahren haben die Parteien und Zeugen etwas auszusagen; es erfolgt Rede und Ein- oder Gegenrede, nach dem Grundsatze: ‚Eines Mannes Rede ist keine Rede, Man muß sie hören alle beede'; man erhebt Einspruch, der Fürsprecher tritt ein, und schließlich spricht der Richter, wenn die Sache spruchreif ist, das Urteil, ein los- oder freisprechendes oder schuldigsprechendes. In diesem Falle wird die nachdrücklichste Äußerung nach dem Sprechen benannt.

Daß das Gesagte ein Inhaltvolles ist, tritt auch in dem Ausdrucke ‚singen und sagen' hervor, worin die Erzählung, die Sage neben das Lied gestellt wird. ‚Sage' geht in zahlreiche Zusammensetzungen ein: Sagenbuch, Sagenkreis, Heldensage u. a. Zu Lied und Sage stellt sich aber auch der Spruch mit seinen Weiterbildungen, wovon unten Näheres. ‚Sage' im Sinne von ‚Rede' hat sich in dem Sprichwort: ‚Kurze Sage, gute Sage' erhalten.

4. Von den Ableitungen mit der Endung -er ist die ausgeprägteste: Redner; Sprecher im Sinne von Wortführer, Vorsitzender ist Nachbildung des englischen speaker; das französische parleur ist als Lehnwort Palier oder Polier ins Deutsche gekommen im Sinne von Wortführer, Werkmeister. Sager kommt nur in Zusammensetzungen vor: Wahrsager, Jasager. Das Wort ja kommt von dem althochdeutschen jëhan, welches ebenfalls sagen, gestehen bedeutet; von bijëhan kommt bijcht, unser Beicht. Ein anderes verloren gegangenes Wort für ‚sagen' ist queden, erhalten in dem Sprichwort: ‚Viel und wohl reden ist nicht wohl queden'. Möglicherweise ist es in ‚Quatsch' und ‚quatschen' erhalten, falls diese Worte nicht Naturlaute sind.

Von den durch Präpositionen und Präfixe gebildeten Zeitwörtern der drei Synonyme zeigen die von ‚sprechen' abgeleiteten die meiste Verwendung in übertragenem Sinne. Ansprechen kann nicht bloß anreden und bitten ausdrücken, sondern auch ‚gefallen'; der uns gefallende Gegenstand wird gleichsam als ein uns begrüßender betrachtet. Entsprechen ist der Bildung und Bedeutung nach mit ‚antworten' verwandt; was seinem Zweck entspricht, antwortet gleichsam auf die von diesem kommende Forderung. Vorsprechen bei jemand erhält die Bedeutung: ihn besuchen, wie auch Sprechstunde Besuchsstunde ist; zusprechen ist soviel wie: sich zuwenden; einer Speise zusprechen besagt eigentlich: sich mit ihr in ein freundliches Gespräch einlassen, wie sie ja ihrerseits dem Essenden ‚zusagt' — ein Fall von dem Humor der Sprache.

Die Fälle analoger Bildungen der drei Wörter geben mehrfach Anlaß, die verschiedenen Bedeutungen der Präfixe festzustellen. In ab-

sprechen und absagen drückt das ab- die Ablehnung aus, dagegen ist abreden, verabreden das abschließende Besprechen. In besprechen drückt die Vorsilbe be- wie in ‚bedenken', ‚bedienen', ‚bereichern' eine Verstärkung der Handlung aus; auch ‚bereden' ist ein eifriges Zureden, aber mit der Nebenbedeutung des Täuschens; ‚besagen' aber drückt nicht mehr als ‚sagen' aus. In ‚versprechen' gibt das ver- ebenfalls Nachdruck, wie in verstärken, verbleiben u. a. Dagegen in ‚verreden' drückt es ein Wegweisen aus, wie in verachten, verbieten u. a. Vor- und nach- besagen, wenn sie vor ‚sprechen' und ‚sagen' treten, nur Zeitbestimmungen, dagegen haben ‚vorreden' und ‚nachreden' einen übeln Nebensinn. Das gleiche gilt von Ausrede, d. i. Ausflucht, während in Ausspruch und Aussage das Aus- nur das Hervortreten ausdrückt.

5. Ein Unterschied im Sprachgebrauche der besprochenen Synonyme ist durch die Verschiedenheit des Stiles bedingt. Der hohe und der altertümliche Stil bevorzugen ‚sprechen', während ‚sagen' minder edel ist. In der Schöpfungsgeschichte heißt es: ‚Gott sprach: Es werde Licht.' Das gebietende Schöpferwort würde durch ‚er sagte' nicht wiedergegeben werden. Auch in volkstümlicher Erzählung heißt es: ‚Sprach der König' usw., nicht ‚sagte'. Aber wenn ‚sagen' bedeutet: etwas Wahres aussprechen, wird es dem andern Worte vorgezogen; der Heiland antwortet Pilatus: ‚Du sagst es.' Die Jünger des Pythagoras entschieden den Meinungsstreit mit dem Worte: *αὐτὸς ἔφα* — er hat es gesagt.

Einige Ableitungen von ‚sprechen' und ‚reden' fordern zu besonderer Vergleichung auf und geben zu Belehrungen Anlaß. Spruch, Sprichwort und Ausspruch unterscheiden sich so, daß das letztere ausgesprochene Gedanken im allgemeinen bezeichnet, wofür auch Wort (‚ein Wort Schillers' usw.) und Worte (weil zusammenhängend, nicht Wörter zu nennen) gesagt werden kann. Spruch ist ein gangbarer Ausspruch von besonderem Gedankengehalt, was in Denkspruch, Sinnspruch u. a. hervortritt; verwandter Bedeutung ist Sentenz, vom lateinischen sententia, und Gnome, griechisch: *γνώμη*; die Aussprüche der Sieben Weisen heißen Gnomen. Das Sprichwort (d. i. Sprechwort, daher nicht mit ü zu schreiben) ist ein volkstümlicher Spruch. Aussprüche, welche bei bestimmter Gelegenheit geprägt wurden und dann von Mund zu Mund flogen, nennt man ‚geflügelte Worte', nach einem homerischen Ausdrucke, der übrigens nur ‚Worte' besagt. Die so betitelte Sammlung von Büchmann, die viel Lehrreiches bietet, hat den Ausdruck gangbar gemacht.

Manche Sprüche sind als Unterschriften, Inschriften oder Umschriften bekannt geworden; so die Wappensprüche oder Devisen, vom französischen devise.

Von ‚Rede' kommt Redensart, Übersetzung des griechischen φράσις, woher Phrase und Phraseologie. Die Redensart ist eine Wortverbindung ohne Satzesform und hat für den Unterricht zumal in fremden Sprachen Wert; wenn man von Phrasenmachen oder -dreschen spricht, wird der Ausdruck hinabgezogen. Redefigur ist eine vom gewöhnlichen Ausdruck abweichende Wendung des rednerischen und dichterischen Stiles. Das Wort ‚Stil' selbst, vom lateinischen stilus (daher nicht Styl zu schreiben), wird mit Redegattung wiedergegeben, heißt aber ursprünglich Schreibgriffel. Stilo war der Beiname des römischen Sprachlehrers Lucius Älius Präconius, der also den Ehrennamen Griffelmann führte.

## 11. Der goldene Schnitt als ein Thema des mathematischen Unterrichts[1].

1. Beim mathematischen Unterrichte ist mehr als bei jedem andern auf Verknüpfung mit dem übrigen Lehrstoffe und dem Gedankenkreise der Schüler Bedacht zu nehmen, weil hier der Gegenstand ein abstrakter ist und seiner Natur nach zu einer Isolierung neigt, welche mit dem Gesamtzweck des Unterrichts nicht verträglich ist. In diesem Punkte steht der neuere Lehrbetrieb sogar hinter dem älteren zurück; sowohl in dem antiken Systeme der enzyklischen Studien als in dem mittelalterlichen der sieben freien Künste fanden die Arithmetik und Geometrie in der Himmels- und Kalenderkunde sowie in der Musiklehre ihren Abschluß, und alle vier Disziplinen waren bestimmt, der Philosophie entgegenzuführen, so daß die abstrakten Materien der Mathematik der konkreten Zielpunkte nicht entbehrten.

Man sollte weit mehr, als es geschieht, solche mathematischen Probleme und Aufgaben bearbeiten, welche einesteils die Anwendung der Größenlehre in Technik und Naturbetrachtung aufweisen und anderenteils Einblicke in die Geschichte der Mathematik gestatten, wodurch der historische und insbesondere der klassische Unterricht mit dem mathematischen Verbindung erhielte.

Eine Materie, die beiden Anforderungen entspricht und zugleich ein geschlossenes, lehrreiches, mathematische Kombination und Übung zugleich in Gang setzendes Thema bildet, ist die Lehre vom goldenen Schnitte, welche in den gangbaren Lehrbüchern entweder gar nicht oder nur in Form eines Einschiebsels vertreten ist. Sie ist wissenschaftlich durch das

[1] Aus den ‚Lehrproben und Lehrgängen', Heft 33. Der Aufsatz wurde mehrmals Lehrübungen in dem mit dem pädagogischen Seminar verbundenen Prag-Altstädter Gymnasium zu Grunde gelegt. Vgl. des Verfassers Schrift ‚Das Prager pädagogische Universitätsseminar', Wien 1901, Herder.

Buch von A. Zeising: ‚Neue Lehre von den Proportionen des menschlichen Körpers aus einem bisher unerkannt gebliebenen, die ganze Natur und Kunst durchdringenden Grundgesetze' (Leipzig 1854, V. Weigel), erneuert worden, jedoch nicht ohne manche Übereilungen, die man der Entdeckerfreude zugute halten kann, welche aber das Buch als Grundlage für die unterrichtliche Behandlung des Gegenstandes, die sich auf das Ausgemachte stützen muß, ungeeignet machen.

Erst die neuere Arbeit von Prof. Dr Chr. Pfeifer: ‚Der goldene Schnitt und dessen Erscheinungsformen in Mathematik, Natur und Kunst' (Augsburg 1885, Huttler), hat die bisher fehlende feste Basis beschafft. Pfeifers Darstellung ist gleichsehr durch weite Perspektiven wie durch Besonnenheit und Exaktheit ausgezeichnet und wird auch wissenschaftlich noch lange den Ausgangspunkt für weiteres Vordringen bilden.

Die Benutzung derselben im folgenden ist eine freie, da die Rücksicht auf die Schule einen andern Gesichtspunkt mit sich brachte, allein dem Lehrer, der geneigt ist, mit unserem Thema einen Versuch zu machen, ist die Pfeifersche Schrift kaum entbehrlich. Unsere Darstellung, durch mehrere Praktika des Prager Seminars erprobt, hat die Durchführung in der Schule im Auge, aber ohne eine didaktische Stilisierung des Details zu geben, die ohnehin nach der Wahl der Klasse und nach andern Umständen eine verschiedene sein wird.

2. Der Name ‚goldener Schnitt' zeigt an, daß es sich um die Teilung einer Größe, zunächst einer Strecke handelt, welche sich vor andern Teilungen in ähnlicher Weise auszeichnet, wie das Gold vor andern Körpern. Um dieselbe zu bestimmen, wird zweckmäßig von derjenigen Teilung ausgegangen, welche die einfachste, der wenigsten Bestimmungen bedürftige ist: der Halbierung. Es sei die zu teilende Strecke S (spatium), jede der beiden gleichen Teilstrecken p (pars), so gelten die Gleichungen: $S = 2p$, $p = \frac{S}{2}$, $\frac{S}{p} = 2$, $\frac{p}{S} = \frac{1}{2}$, $\frac{p}{p} = 1$.

Dieser Gleichteilung steht nun eine unabsehbare Menge von Ungleichteilungen gegenüber, und es kann das Verhältnis des kleineren Teiles m (minor) zu dem größeren Teile M (maior), also $\frac{m}{M}$ durch sehr verschiedene Zahlen ausgedrückt werden, und ebenso das Verhältnis eines der Teile zum Ganzen: $\frac{M}{S}$ oder $\frac{M}{M+m}$ und $\frac{m}{S}$ oder $\frac{m}{M+m}$. Nur in einem Falle bedarf es keiner Heranziehung von Zahlen, sondern genügen die durch die Teilung selbst erzeugten Größenbestimmungen, wenn näm-

lich jene Verhältnisse gleich sind, also $\frac{m}{M} = \frac{M}{M+m}$. Es verhält sich alsdann der kleinere Teil, Minor m, zum größeren Teile, Major M, wie dieser selbst zum Ganzen, M + m oder S. Diese Teilung ist aber der goldene Schnitt. Die Gewinnung des Verhältnisses der drei Größen durch Teilung ist nur eine ‚zufällige Ansicht', und man kann dazu auch durch Wachsenlassen einer Größe M gelangen. Dabei kommt einerseits in Betracht, bis zu welcher Größe M wachsen soll, also die Endgröße, und anderseits, um welche sie wachsen soll, also der Zuwachs m. Wenn nun die Endgröße M + m und der Zuwachs m so aufeinander eingestimmt sind, daß sich jene zu M wie M zum Zuwachse verhält, so ist das Ergebnis das gleiche wie bei jener Teilung.

Die Proportion $m : M = M : (M + m)$ ergibt die Produkte $mM + m^2 = M^2$, woraus folgt: $(M + m)(M - m) = Mm$, also daß beim goldenen Schnitt die Summe der Teile, multipliziert mit deren Differenz, das Produkt der Teile ergibt. Ebenso folgt, daß $M = \sqrt{m(M+m)}$, also der größere Teil die mittlere geometrische Proportionale zwischen dem kleineren Teile und dem Ganzen bildet. Nennen wir das Ganze S, so gilt $S - m = \sqrt{Sm}$, d. h. beim goldenen Schnitt fällt die Differenz zwischen dem Ganzen und dem kleineren Teile mit der mittleren geometrischen Proportionale derselben beiden Größen zusammen. Die beiden Teile m und M bilden ferner mit dem Ganzen M + m zusammen eine stetige geometrische Proportion: $m : M = M : M + m$ oder $m : M : (M + m)$, von andern stetigen Proportionen dadurch unterschieden, daß das dritte Glied zugleich die Summe der beiden vorangehenden bildet.

Aus der Gleichung $\frac{M}{m} = \frac{M+m}{M}$ folgt: $\frac{M}{m} = 1 + \frac{m}{M}$ oder $\frac{m}{M} = \frac{M}{m} - 1$, d. h. beim goldenen Schnitt ist der Quotient der beiden Teile (oder der Exponent ihres Verhältnisses) um die Einheit größer oder kleiner als sein reziproker Wert.

Alle diese Relationen bestätigen die eigentümliche Stellung, welche der goldene Schnitt unter der großen Zahl der möglichen Ungleichteilungen einnimmt.

Bei der Halbierung war der Exponent des Verhältnisses der Teile $\frac{p}{p}$ der Einheit gleich, beim goldenen Schnitt wird $\frac{m}{M}$ kleiner, $\frac{M}{m}$ größer als die Einheit sein. Nennen wir $\frac{M}{m}$ e (Exponent), so gilt die Gleichung:

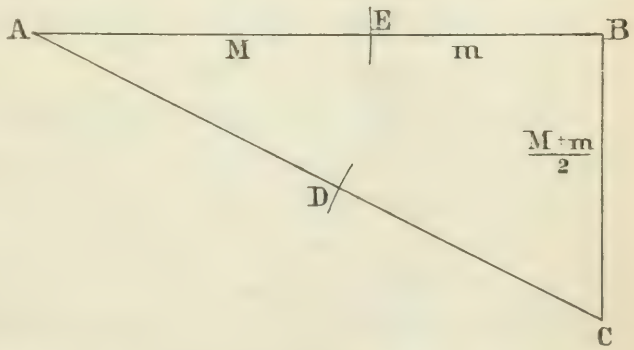
$$e = 1 + \frac{1}{e},$$

woraus sich für e der Wert $\frac{\sqrt{5}+1}{2}$ oder 1,61803 . . ., für $\frac{1}{e}$ der Wert $\frac{\sqrt{5}-1}{2}$ oder 0,61803 . . . ergibt[1].

Von den drei Gliedern des goldenen Schnittes lassen sich je zwei durch das dritte ausdrücken. Die einfachste Form gewährt die Ausdrückung von m und S durch M; es ist: $m = \frac{\sqrt{5}-1}{2} M$ und $S = \frac{\sqrt{5}+1}{2} M$. Wird S zu Grunde gelegt, so ist $m = \frac{3-\sqrt{5}}{2} S$ und $M = \frac{\sqrt{5}-1}{2} S$, also der Major wird Minor, wenn das Ganze als Major angesehen wird. Legt man dann m zu Grunde, so ist $M = \frac{\sqrt{5}+1}{2} m$ und $S = \frac{\sqrt{5}+3}{2} m$.

Zwischen der Halbierung und dem goldenen Schnitte liegt die Dreiteilung, welche sich auf die stetige arithmetische Proportion $S - M = M - m$ zurückführen läßt. Für sie gelten die Bestimmungen: $S = M + m$, $\frac{S}{M} = \frac{3}{2}$, $\frac{S}{m} = 3$, $\frac{M}{m} = 2$.

3. Für die Konstruktion und Veranschaulichung des goldenen Schnittes gibt die in dem Werte des Exponenten auftretende Zahl 5 einen Fingerzeig. Sie ist identisch mit $1 + 4$, daher ausdrückbar mittels des pythagoreischen Lehrsatzes: 5 ist die Fläche des Quadrates auf der Hypotenuse, wenn 1 und 4 die Quadrate auf den beiden Katheten bezeichnen. Diese selbst sind alsdann 1 und 2 und die Hypotenuse $\sqrt{5}$. Ihre Hälfte, um die halbe Einheit vermehrt, stellt dann den Exponenten dar, und um die halbe Einheit vermindert, dessen reziproken Wert.




An einer Strecke AB wird der goldene Schnitt vollzogen, wenn man an einem ihrer Endpunkte B eine Strecke BC von der halben Länge senkrecht ansetzt, sodann die Hypotenuse AC zieht, auf derselben BC aufträgt in CD und den Rest AD auf AB aufträgt in AE; alsdann ist AB in E nach dem

[1] Daß die quadratische Gleichung, auf welche die vorliegende führt, außer der gewöhnlichen technischen Lösung eine Lösung durch bloße Erörterung der Begriffe

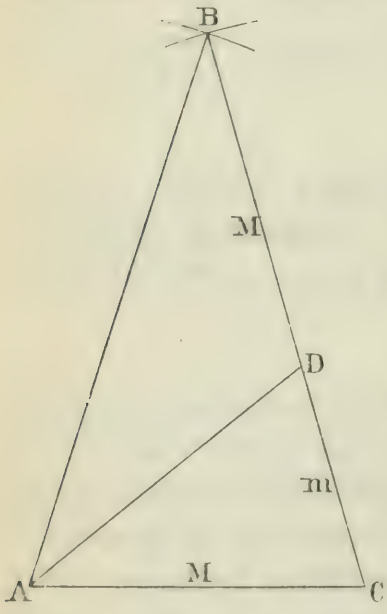
goldenen Schnitte geteilt. Es ist nämlich, wenn $AB = 1$ gesetzt wird, $AC = \frac{1}{2}\sqrt{5}$, also $AD = \frac{\sqrt{5}-1}{2} = AE$ und $EB = \frac{3-\sqrt{5}}{2}$, also

$$\frac{AE}{EB} = \frac{\sqrt{5}+1}{2} \text{ oder } \frac{EB}{AE} = \frac{\sqrt{5}-1}{2}.$$

Die Zahl 5 gibt aber noch einen andern Fingerzeig zur Veranschaulichung des Verhältnisses von M und m. Ein gleichschenkliges Dreieck, dessen Winkel $\frac{\pi}{5}$, $\frac{2\pi}{5}$ und $\frac{2\pi}{5}$ sind, gestattet eine Zerlegung durch Halbierung des einen der beiden größeren Winkel, welche ein ihm ähnliches Dreieck ergibt. In den so bestimmten Dreiecken ABC und ACD besteht aber die Proportion:

$$CD : AC = AC : (CD + BD);$$

da aber $AC = BD$ ist, so ist dies die Proportion des goldenen Schnittes, so daß die Strecke BC in D nach dem Gesetze desselben geteilt erscheint.




Das so bestimmte Dreieck ist aber zugleich ein Ausschnitt eines regulären Fünfecks, zu dem man gelangt, wenn man zwei mit $\triangle ABD$ kongruente Dreiecke an AB und BC angelegt denkt. Die Fortsetzung von AD trifft dann die Ecke des Fünfecks, und CD erscheint als der kleinere Teil der Diagonale und BD als deren größerer Abschnitt.

Es ergibt sich somit, daß beim regulären Fünfeck der kleinere Abschnitt einer Diagonale, welche von einer zweiten Diagonale geteilt wird, mit der Fünfecksseite und der Fünfecksdiagonale die stetige Proportion des goldenen Schnittes bilden.

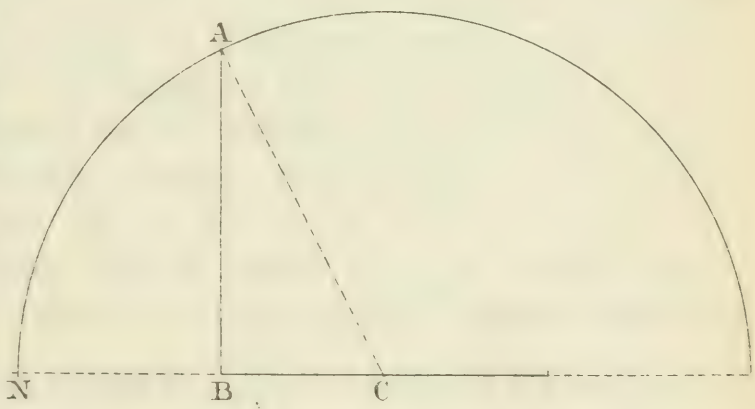
Dieses Dreieck kann zum Maßstabe des goldenen Schnittes verwendet werden. Wenn man auf den langen Seiten desselben eine Einheit aufträgt und entsprechende Parallelen zur kürzeren Seite zieht, so steht jedes Stück einer der langen Seiten zu der zugehörigen Parallele im Verhältnisse des Major zum Minor.

Dasselbe Dreieck ist nun auch ein Element des regulären Zehnecks und macht, 10mal gesetzt, dessen Inhalt aus.

---

gestattet, habe ich in meiner ‚Didaktik' II[1] 284 gezeigt. In der ersten Auflage ist dabei ein Versehen unterlaufen und muß der Ausdruck unter dem Wurzelzeichen $\frac{1}{4}s^2 - p$ anstatt $p - \frac{1}{4}s^2$ heißen.

4. Bei der Bezeichnung: Halbierung und goldener Schnitt wird die Operation auf die Teilung einer Größe beschränkt, aber das in beiden Fällen zu Grunde liegende Verhältnis hat eine größere Ausdehnung. Die Halbierung kann ebensowohl als die Wiederholung der Größe, die bei ihr als Hälfte auftritt, gefaßt werden, und ebenso kann beim Verhältnisse des goldenen Schnittes jede der Teilgrößen zum Ausgangspunkte gemacht werden, derart, daß die zweite als ihre verkleinerte oder vergrößerte Wiederholung erscheint. Wird vom Minor, m, ausgegangen, so erscheint der Major, M, als dessen vergrößerte Wiederholung und die Summe $M + m$ als ebensolche des Major, wobei der Exponent derselbe bleibt, nämlich $\frac{\sqrt{5}+1}{2}$. Wird von $M + m$ ausgegangen, so erscheint M als Verjüngung dieser Größe und wieder m als ebensolche von M, wobei wieder der Exponent derselbe bleibt, nämlich $\frac{\sqrt{5}-1}{2}$. Wird die Aufgabe, die Proportion $m : M = M : (M + m)$ zu konstruieren, so gefaßt, daß es gilt, zu einer Größe M die entsprechende Verjüngung m zu finden, so ergibt sich folgende Konstruktion. Die geometrische Proportionale M kann als Senkrechte AB von einem Punkte A der Peripherie eines Kreises auf dessen Durchmesser gefaßt werden. Dieser Durchmesser ist $m + M + m$,




sein Halbierungspunkt, also der Mittelpunkt des Kreises, fällt somit in den Halbierungspunkt von M, also in C. Dann ist aber CA der Radius des Kreises, und BN, die Verlängerung von CB bis zur Peripherie, ist die gesuchte Größe m.

Faßt man die Reihe $M + m$, M, m als eine Abfolge von sich verjüngenden Größen, so besteht kein Grund, bei drei Gliedern stehen zu bleiben, vielmehr kann die Verjüngung oder umgekehrt die vergrößernde Wiederholung ins Unendliche fortschreitend gedacht werden. Somit verwandelt sich die stetige geometrische Proportion des goldenen Schnittes in eine geometrische Reihe, welche man analog die goldene Reihe genannt hat. Ihr Exponent ist ein bestimmter, und

zwar, wenn sie zunehmend gesetzt wird, $\frac{\sqrt{5}+1}{2}$, welche Größe mit e bezeichnet werde, wenn abnehmend, $\frac{\sqrt{5}-1}{2}$ oder $\frac{1}{e}$.

Die goldene Reihe, als zunehmende gesetzt, unterscheidet sich von andern geometrischen Reihen dadurch, daß jedes ihrer Glieder zugleich die Summe der beiden vorausgehenden bildet.

Wenn ihre ersten Glieder a und ae sind, so hat sie sowohl die Gestalt:

$$a,\ ae,\ ae^2,\ ae^3,\ ae^4,\ ae^5,\ \ldots\ ae^n,$$

als die andere Gestalt:

$$a,\ ae,\ a+ae,\ a+2ae,\ 2a+3ae,\ 3a+5ae,\ 5a+8ae,$$
$$8a+13ae,\ 13a+21ae\ \ldots$$

Denn es ist $ae^2 = a(1+e)$, $ae^3 = a(1+2e)$, $ae^4 = a(2+3e)$ usw. Setzt man $a = 1$, so lautet die goldene Reihe, da $e = \frac{\sqrt{5}+1}{2} = 1{,}61803$ ist, wie folgt:

1, 1,61803 . . ., 2,61803 . . ., 4,23607 . . ., 6,85410 . . ., 11,09017 . . .,
17,94427 . . ., 29,03444 . . . usw.

Setzt man versuchsweise auch $e = 1$, also um 0,61803 zu klein, so werden in der geometrischen Gestalt der goldenen Reihe alle Glieder zu 1, und es findet also infolge des Fehlers gar kein Fortschritt statt. Dagegen gewinnt die zweite Gestalt, bei der nunmehr nur die Koeffizienten a und ae Geltung haben, folgendes Ansehen:

1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 89, 144, 233 usw.

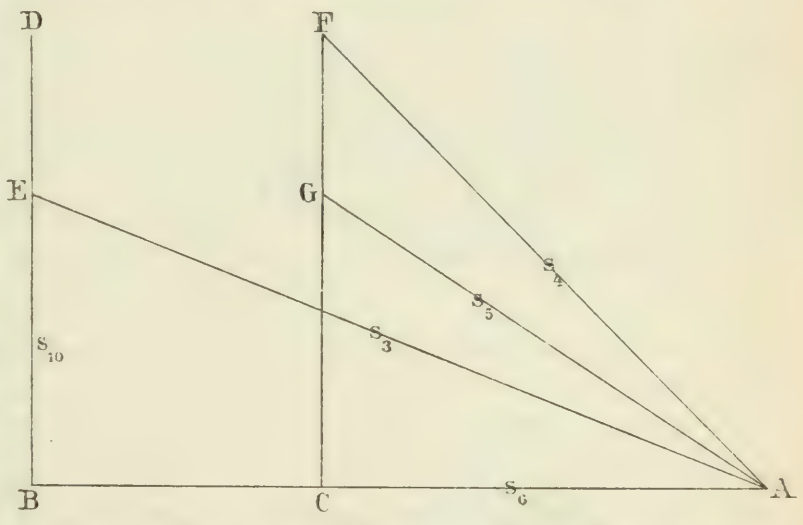
Der Quotient je zweier Glieder ist bald größer bald kleiner als der richtige Exponent 1,61803, aber bei weiterem Fortschritte nähert er sich demselben an und bereits $\frac{233}{144}$ ist beinahe 1,618. Es zeigt somit eine mit den kleinsten natürlichen Zahlen beginnende Reihe, welche nach dem Gesetze fortschreitet, daß jedes folgende Glied die Summe der beiden vorangehenden bildet (Lamésche Reihe), in ihrem Fortschritte die Annäherung an das Gesetz der goldenen Reihe. Die Annäherung hat ihren Grund darin, daß das Anwachsen der Koeffizienten von a die anfängliche Abweichung mehr und mehr ausgleicht.

5. Für Veranschaulichung der goldenen Reihe bietet sich sowohl das Dreieck mit den Winkeln $\frac{\pi}{5}$, $\frac{2\pi}{5}$, $\frac{2\pi}{5}$ (Figur auf S. 266) als das reguläre Fünfeck dar.

Mittels des gleichschenkligen Dreiecks ABC gewinnt man eine Anschauung von der zunehmenden Reihe, wenn man ein ihm ähnliches

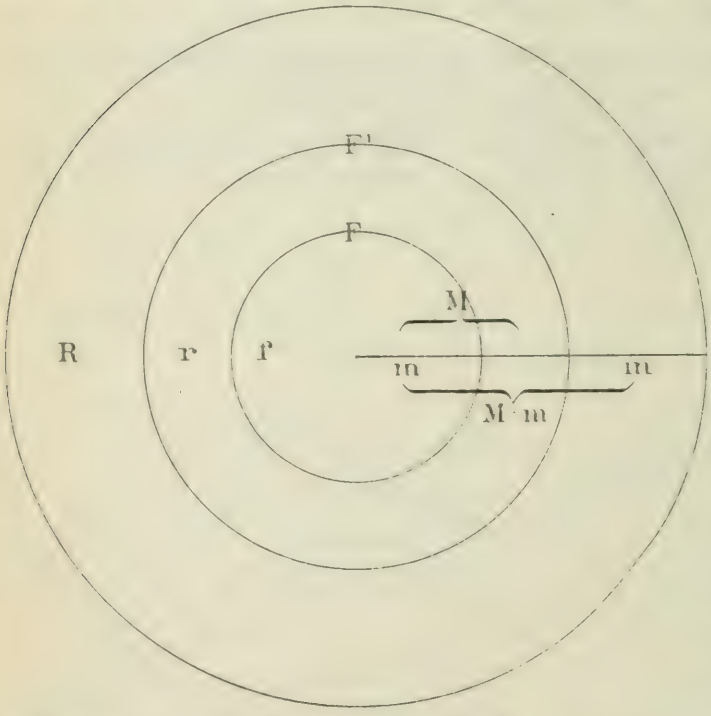
Dreieck bildet, dessen kleine Seite BC ist, während die beiden großen Seiten die Länge BC × 1,61803 erhalten. Es hat eine analoge Lage wie △ ACD, und es läßt sich auf ihm wieder ein Dreieck in der Lage von ABC bilden, dessen große Seiten BC × 2,61803 . . . betragen usf. Die abnehmende Reihe dagegen wird veranschaulicht, wenn man △ ACD in analoger Weise wie △ ABC durch Halbierung des Winkels C teilt, dann wird AD in E nach dem goldenen Schnitte geteilt und ist DE Glied einer goldenen Reihe, welche beginnt: BC, BD, DE. Vom Punkte D aus läßt sich △ CDE wieder analog teilen, und der kleinere Abschnitt auf CE ergibt das folgende Glied.

Das reguläre Fünfeck veranschaulicht die goldene Reihe in folgender Weise. Man zieht in dem Fünfeck, dessen Seite F sei, die Diagonalen, deren Größe D sei; dann entsteht ein Fünfstern, Pentagramm oder Pentalpha, dessen Inneres ein kleineres Fünfeck bildet, dessen Seiten f heißen und dessen Ecken von den Ecken des größeren Fünfecks den Abstand a haben mögen. Dann bilden die Größen f, a, F und D eine goldene Reihe. Dieselbe läßt sich durch zunehmende Glieder erweitern, wenn man die Seiten des größeren Fünfecks bis zum Durchschneiden verlängert, woraus ein großes Pentagramm entsteht, das wieder durch ein Fünfeck umschlossen werden kann; es wiederholen sich dann dieselben Verhältnisse. Durch abnehmende Glieder wird die Reihe erweitert, wenn man in dem kleineren Fünfeck die Diagonalen zieht und so verfährt wie bei dem ursprünglichen Fünfeck.




Beim goldenen Schnitt als Teilung liegen die proportionalen Größen in einer Linie, bei jenem Dreieck und Fünfeck bilden sie zum Teil auch Winkel miteinander, die ein Aliquotes von $\frac{\pi}{5}$ betragen; andere Relationen ergeben sich, wenn diese Größen in rechten Winkeln aneinandergesetzt werden. Teilt man eine Strecke AB in C durch den goldenen Schnitt und errichtet in B und C Lote von der Länge von AC und

teilt diese in E bzw. G ebenfalls durch den goldenen Schnitt, so daß also AB, AC (= BD = CF), BC (= BE = CG) und DE (= FG) eine goldene Reihe bilden, so gewinnt man ein Mittel zur Darstellung der Seiten von 5 regulären Polygonen. Wird nämlich AC als Radius oder Einheit zu Grunde gelegt, so stellt AC die Seiten des regulären Sechsecks dar; die Strecke AF aber die des Quadrats, die Strecke AG die des regulären Fünfecks, die Strecke EB oder CG die des regulären Zehnecks und endlich die Strecke AE die Seite des gleichseitigen Dreiecks, was sich aus dem rechtwinkligen Dreieck leicht ersichtlich machen läßt.




Eine Veranschaulichung der goldenen Reihe durch Flächen gewinnt man, wenn man m, M und M + m als Radien von konzentrischen Kreisen verwendet. Die Inhalte dieser Kreise f, F und F′ sind alsdann $m^2\pi$, $M^2\pi$ und $(M + m)^2\pi$; der Inhalt des inneren Ringes r, den sie bilden, ist aber $(M^2 - m^2)\pi$ und der des äußeren Ringes $[(M + m)^2 - M^2]\pi$. Setzt man nun m = 1, so wird M = e, M + m $= e^2$, $(M + m)^2 = e^4$, $M^2 - m^2 = e^2 - 1 = e$ und $(M + m)^2 - M^2$ $= e^4 - e^2 = e^2(e^2 - 1) = e^3$.

Dann erhält man aber folgende der goldenen Reihe entsprechende Größen:

$\pi$ ist die Fläche des innersten Kreises f,
$e\pi$ „ „ „ „ inneren Ringes r,
$e^2\pi$ „ „ „ „ mittleren Kreises F,
$e^3\pi$ „ „ „ „ äußeren Ringes R,
$e^4\pi$ „ „ „ „ größten Kreises F′.

Diese Reihe läßt sich nun leicht sowohl zunehmend als abnehmend weiterführen, und es entsprechen dabei die Glieder mit einem paarigen Exponenten von e, wie $e^6$, $e^8$ usw. und $e^{-2}$, $e^{-4}$ usw. immer einem Kreise und die Glieder mit unpaarigen Exponenten einem Ringe.

6. Der goldene Schnitt und die goldene Reihe, also die Teilung oder Verjüngung nach dem Gesetze der Proportionalität des Ganzen und der Teile, finden sowohl in den Werken der Menschen als in den Naturwesen mannigfaltige Anwendung. Bei beiden handelt es sich ja vorzugsweise um ein Zusammenstimmen zwischen dem Ganzen und den Teilen; sowohl das Organische als das Technische setzt ein solches voraus, weil beide auf einem Zusammenwirken von Verschiedenem beruhen. In seiner Anwendung auf Technik und Natur hat der goldene Schnitt, wie bei seiner mathematischen Begründung, neben der Halbierung oder der Wiederholung der gleichen Größe seinen Platz. Auf dieser beruht die Symmetrie, die gleiche oder übereinstimmende Gestaltung nach zwei Richtungen, welche wir in Kunstprodukten wie in Naturerzeugnissen, besonders im Bau der lebenden Wesen, in so ausgedehntem Maße antreffen. Nicht so augenfällig sind die Gestaltungen nach dem goldenen Schnitt, allein weiter verbreitet, als es den Anschein hat. Wo bei Kunstprodukten keine Gleichteilung oder Symmetrie stattfindet, greifen die Künstler oder Handwerker ohne Wissen und Wollen zu dem Verhältnisse des goldenen Schnittes oder einem sich ihm annähernden; dem Auge wie der Hand ist regellose Ungleichheit und willkürliche Zerlegung zuwider; unwillkürlich beherrscht der Gedanke des Ganzen die Gliederung, die Verhältnisse der Teile richten sich nach ihm und fügen sich in die stetige Proportion des goldenen Schnittes.

Ein großer Teil der uns umgebenden Kunstprodukte ist danach gestaltet. Das Format unseres Schreibpapiers, unserer Bücher[1], die Form der Möbel, besonders der Tische und Schränke, die Form der Türen und Fenster, die Dimensionen der Gemälde, der Grundriß und oft die Fassaden von Bauwerken zeigen die Verhältnisse des goldenen Schnittes. Bei Landschaftsbildern nähert sich das Verhältnis von Landschaft und Himmel dem von Major und Minor, bei Gruppenbildern herrscht entweder die Symmetrie oder der goldene Schnitt[2].

---

[1] Eine lehrreiche Bestätigung dafür gibt Th. Wittstein (Der goldene Schnitt, Hannover 1874, 20): ‚Ich ließ ein Buch drucken und fand mich veranlaßt, die mir übergebene Probekolumne um zwei Zeilen nach unten zu verlängern. Als ich das Blatt neugesetzt aus der Druckerei zurückerhielt, war der Satz auch breiter geworden. Auf meine Anfrage, weshalb dies geschehen sei, antwortete der Drucker, es habe nicht schön ausgesehen. Die Nachmessung ergab genau den goldenen Schnitt.‘ (Länge: Major, Breite: Minor.)

[2] Ein besonders deutliches Beispiel gibt Pilotys ‚Ermordung Cäsars‘, indem der Punkt, welcher die Längen- und die Breitenausdehnung des Bildes nach dem goldenen Schnitte teilt, genau in dem Haupte Cäsars liegt.

Dies gilt nun nicht bloß für die neuere Kunst und Technik, sondern auch für die des Altertums. Bei der Cheopspyramide stehen die Basislänge, 764 Fuß, und die Scheitelhöhe, 480 Fuß, nahezu in dem Verhältnisse von Major und Minor; denn $\frac{764}{480}$ ist beinahe 1,6. In dem Tempel zu Karnak beträgt die Gesamtlänge 175 Meter und die Breite 108; $\frac{175}{108}$ ist aber 1,62, also wenig mehr als der Exponent der goldenen Reihe. Noch genauer trifft das Gesetz bei dem ägyptischen Tempel zu Ombos zu; bei ihm ist die Gesamtlänge 51,8 Meter; nach dem goldenen Schnitt wären ihre Teile 32,012 und 19,788; in Wirklichkeit beträgt die Breite des vorderen Sales des Tempels 32 Meter und die des schmäleren Teiles 19,75.

Die Ägypter müssen auch mit dem Fünfeck operiert haben, denn die Kreisteilung in 360 Grade, die bei ihnen (vielleicht chaldäischen Ursprungs) gangbar war, setzt außer der Halbierung und Dreiteilung auch eine Fünfteilung voraus ($360 = 2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 3 \cdot 5$). Fünfkantige Säulen kommen im salomonischen Tempel vor, welche die phönikischen Meister ohne Kenntnis des regulären Fünfecks schwerlich hätten herstellen können. Sonst überwiegt bei den Israeliten Sechseck und Sechsstern, letzterer der Schild Davids genannt.

In den Proportionen der griechischen Tempel treten meist die Verhältnisse 2 : 3, 3 : 5, 21 : 34 auf, welche der Laméschen Reihe angehören.

Bei den Kirchenbauten läßt sich häufig das Verhältnis von Breite und Länge auf die Zahlen 2 : 3, 3 : 5, 5 : 8, 8 : 13, 13 : 21, 21 : 34, 34 : 55 zurückführen, so daß die Anfangsglieder jener Reihe insgesamt Anwendung finden.

Aber nicht bloß die bildenden, sondern auch die redenden Künste zeigen die Anwendung des goldenen Schnittes und der ihm entsprechenden Reihe.

Die Versfüße der Alten gehen teils auf die Halbierung oder Symmetrie 1 : 1 zurück, wie Daktylus, Anapäst und Spondeus (*γένος ἴσον*), teils auf die Dreiteilung 2 : 1, wie Trochäus und Jambus (*γένος διπλάσιον*), endlich auf das Verhältnis 2 : 3, wie der Kretikus, Bacchius, Antibacchius und die Päone (*γένος ἡμιόλιον*). Für die Reihen und Verse gelten vorwiegend die Verhältnisse 1 : 1 und 2 : 1; aber der für die Tragödie so wichtige Dochmius zeigt das Verhältnis 3 : 5: ⏑ – | – ⏑ – –.

In der Musik stehen die beiden äußeren Töne eines dreistimmigen Akkords in Verhältnissen, welche der Laméschen Reihe angehören. Die

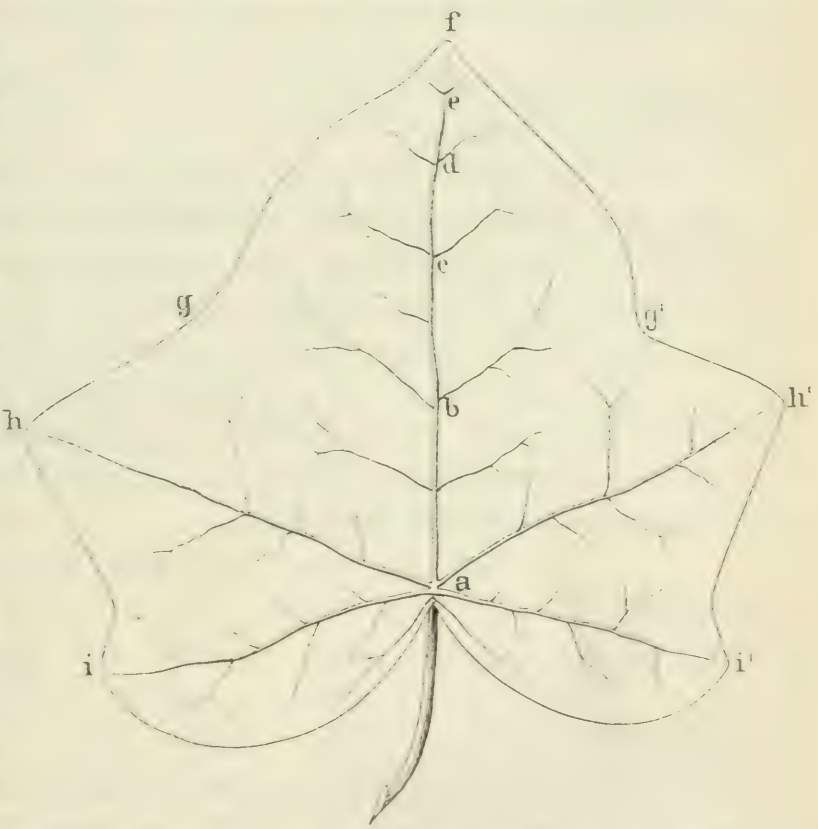
sechs konsonierenden Dreiklänge innerhalb einer Oktave zeigen folgende Verhältnisse der Schwingungszahlen:

| | | |
|---|---|---|
| 1. | c, e, g | 4, 5, 6 |
| 2. | c, f, a | 3, 4, 5 |
| 3. | c, es, as | 5, 6, 8 |
| 4. | c, es, g | 10, 12, 15 |
| 5. | c, f, as | 15, 20, 24 |
| 6. | c, e, a | 12, 15, 20 |

woraus die Verhältnisse erfolgen: $c:g = 2:3$, $c:a = 3:5$, $c:as = 5:8$.

Bei den vierstimmigen Akkorden, welche durch Hinzunahme der Oktave gebildet werden, sind die Schwingungszahlen derart, daß der erste und dritte, der zweite und vierte und der erste und vierte Ton paarweise verbunden ein Verhältnis ergeben, welches durch zwei benachbarte Zahlen der Laméschen Reihe ausgedrückt wird.

In der organischen Natur wird die Entfaltung in die Breite vorzugsweise von dem Gesetze der Symmetrie bestimmt, dagegen zeigt die Entwicklung in die Länge oder Höhe eine Verjüngung der Maße, für die in vielen Fällen die goldene Reihe die Regel abgibt.




Bei dem dargestellten Efeublatte bilden die Abstände der Austrittspunkte der Rippen ab, bc, cd, de, ef eine goldene Reihe, und es verhält sich zudem gg′ : hh′ und ai′ : ah und ag : af wie Minor zum Major.

Besonders sind es gefiederte Blätter, welche im ganzen und in ihren Teilen die Verhältnisse der goldenen Reihe zeigen, so am schönsten die Blätter der Farnkräuter.

Merkwürdig ist, daß auch hier die Verwandtschaft dieser Reihe mit der Fünfzahl hervortritt: die Schirmpflanzen (Umbelliferae), welche besonders reiche Ausbeute für die Messungen nach dem goldenen Schnitt gewähren, gehören der Linnéschen Klasse Pentandria an, die durch 5 Staubgefäße charakterisiert ist.

Von den niederen Tieren zeigen besonders die Libellen augenfällig die Verhältnisse des goldenen Schnittes. Bei der Libellula depressa hat die Kopfpartie die Länge von 10 Millimetern, die Brustpartie vom ersten Fußpaare bis zum Beginn des Hinterleibs die von 15 Millimetern und der Hinterleib 40 Millimeter, woraus sich die Proportionen ergeben:

Kopf zu Brustpartie = 10 : 15 = 2 : 3,
Brustpartie zu Vorderleib = 15 : 25 = 3 : 5,
Vorderleib zu Hinterleib = 25 : 40 = 5 : 8.

Zudem verhält sich die Körperlänge ohne Fortsätze zur Spannweite des vorderen Flügelpaares wie 66 : 107 oder wie 1 : 1,621, was von $\frac{\sqrt{5}+1}{2}$ nur um 0,003 abweicht.

Der menschliche Körper zeigt die Maße des goldenen Schnittes im ganzen und in seinen Teilen in mannigfaltiger Komplikation. Am verständlichsten und der Messung leicht zugänglich treten dieselben in der Gliederung der Finger hervor. Haben die fünf Finger, vom Daumen an gezählt, die Länge von 100, 152, 165, 150 und 123 Millimetern, so zeigt ihre Gliederung in Endglied oder erste Phalange, kleines Mittelglied oder zweite Phalange, größeres Mittelglied oder dritte Phalange (beim Daumen fehlend) und Mittelhandknochen folgende in Millimetern ausgedrückte Maßzahlen:

| | Daumen | Zeigefinger | Mittelfinger | Goldfinger | kl. Finger |
|---|---|---|---|---|---|
| Phalange I | 20 | 16 | 18 | 15 | 13 |
| „ II | 30 | 26 | 30 | 30 | 21 |
| „ III | — | 42 | 45 | 45 | 34 |
| Mittelhandkn. | 50 | 68 | 72 | 60 | 55. |

Der Gliederung des Daumens liegt somit die Reihe 2, 3, 5 zugrunde, der des Zeigefingers die Reihe 8, 13, 21, 34; beim Mittelfinger verhalten sich die beiden ersten Phalangen wie 3 : 5, die beiden andern Glieder wie 5 : 8; die Summe der Zahlen für das erste und dritte Glied ist 63, die der Zahlen für das zweite und vierte 102 und das Verhältnis 63 : 102 nähert sich dem Exponenten der goldenen Reihe bis auf 0,001 an. Der Goldfinger zeigt abweichend eine stetige arithmetische Reihe, dagegen sind die Zahlen des kleinen Fingers Glieder der Laméschen Reihe.

8. Der Ausdruck ‚goldener Schnitt' hat einen altertümlichen Klang, und doch findet er sich in den Resten der mathematischen Literatur des Altertums nicht. Auch eine besondere Erörterung des Gegenstandes ist bei Euklid, dem alexandrinischen Mathematiker, Schüler Platos, Verfasser des vielbenutzten Lehrbuchs *Στοιχεῖα* (Elemente) nicht anzutreffen; wohl aber ist ihm die Sache geläufig. Der elfte Satz des zweiten Buches der Elemente behandelt die Aufgabe, eine gegebene Gerade so zu schneiden, daß das aus der ganzen Geraden und einem der beiden Abschnitte gebildete Rechteck gleich sei dem Quadrate des andern Abschnitts. Die Lösung zeigt, daß dieser andere Abschnitt der größere sein muß. Der zehnte Satz des vierten Buches behandelt die Aufgabe, ein gleichschenkliges Dreieck zu konstruieren, in welchem jeder der Winkel an der Grundlinie das Doppelte des dritten Winkels sei, also jenes Maßdreieck für den goldenen Schnitt. Die Aufgabe des darauffolgenden Satzes, in einem Kreise ein reguläres Fünfeck zu beschreiben, wird mittels dieses Dreiecks gelöst. Bei der Lehre von der Ähnlichkeit der Figuren in der Erklärung zu Anfang des sechsten Buches wird das *τετμῆσθαι ἄκρον καὶ μέσον λόγον*, d. i. die Teilung nach zwei äußeren und einem Mittelgliede, erwähnt und im achten Buche im neunten Satze die stetige Proportion, *τὸ συνεχὲς ἀνάλογον* genannt, nach welcher eine Gerade geschnitten ist, wenn sich die ganze Gerade zum größeren Abschnitte wie dieser zum kleineren verhält. Das dreizehnte Buch beginnt mit einer Anzahl von Lehrsätzen über die Relationen der durch den goldenen Schnitt gewonnenen Teilstrecken. Sie lauten:

1) Wird eine Gerade AB in C nach stetiger Proportion geschnitten, so ist das auf der Summe ihrer Hälfte AD und des Abschnitts AC errichtete Quadrat gleich dem fünffachen Quadrate jener Hälfte. [Algebraisch ausgedrückt: $\left(\frac{S}{2}+M\right)^2 = 5\left(\frac{S}{2}\right)^2$.]

2) Umkehrung dieses Satzes: Wenn diese Relation gilt, so ist die Gerade nach stetiger Proportion geteilt.

3) Wird eine Gerade AB in C nach stetiger Proportion geschnitten, so ist das Quadrat auf der Summe des kleineren Abschnitts BC und der Hälfte des größeren DC so groß wie das fünffache Quadrat der Hälfte des größeren Abschnitts DC. [Algebraisch: $\left(m+\frac{M}{2}\right)^2 = 5\left(\frac{M}{2}\right)^2$.]

4) Wird eine Gerade AB in C nach stetiger Proportion geschnitten, so sind die beiden Quadrate: das der ganzen Geraden AB und das des kleineren Abschnitts CB, zusammen dem dreifachen Quadrate des größeren Abschnitts AC gleich. [Algebraisch: $S^2 + m^2 = 3M^2$.]

5) Wird eine Gerade AB in C nach stetiger Proportion geschnitten und um eine dem größeren Abschnitte AC gleiche Gerade AD verlängert, so ist auch die Linie BD in A nach stetiger Proportion geschnitten, und es ist AB ihr größerer Abschnitt. [Algebraisch: $(S + M) : S = S : M$.]

Es folgen dann bei Euklid Lehrsätze über das reguläre Fünfeck, woraus sich ergibt, daß ihm der Zusammenhang dieser Figur mit dem goldenen Schnitt geläufig ist. Im vierzehnten Buche wird von der stetigen Proportion Gebrauch gemacht, um die Verhältnisse der regulären Körper zueinander zu bestimmen.

Was Euklid vorträgt, ist zum geringsten Teile erst von ihm gefunden worden, vielmehr reichen die wichtigsten Sätze und Vorstellungsweisen bis auf Pythagoras zurück. Dazu scheint auch der goldene Schnitt zu gehören. Bei Pythagoras steht sowohl der nach ihm benannte Lehrsatz als auch das Fünfeck und das Pentagramm in hohem Ansehen. Der pythagoreische Lehrsatz mußte aber auch auf die Formel $1^2 + 2^2 = 5$ und $\sqrt{5} = \sqrt{1^2 + 2^2}$ führen, auf der die Konstruktion des goldenen Schnittes fußt; und andrerseits konnte das reguläre Fünfeck kaum anders als bei Euklid, nämlich mit Hilfe jenes Dreiecks, konstruiert werden, dessen Seiten im Verhältnisse von Major und Minor stehen. Die Beziehungen beider Konstruktionen zur Fünfzahl mußten sich um so mehr aufdrängen, weil sie in der doppelten Zerlegbarkeit derselben in $1 + 4$ und $2 + 1 + 2$ ihren Grund haben. Wenn Pythagoras in dem Fünfeck und Fünfstern das Symbol der Gesundheit *(ὑγιεία)*, also des normalen Verhaltens eines vielteiligen Ganzen, wie es der menschliche Körper ist, erblickte, so wird ihm gewiß auch die Norm der Ungleichteilung vorgeschwebt haben, welche sich an jenen Figuren veranschaulichen läßt. Die Fünfzahl gilt den Pythagoreern aber auch als Symbol der Eintracht *(ἀνεικία)* und besonders der Ehe, als Verbindung der ersten weiblichen, paarigen Zahl 2 und der ersten männlichen, unpaarigen Zahl 3; die Zahlen 2, 3, 5 bilden aber die erste ungefähre stetige Proportion der kleinsten natürlichen Zahlen, so daß man wohl annehmen kann, es sei schon von jenen Denkern das Verhältnis von Mann und Weib als das von Major und Minor gefaßt worden, was später ganz geläufig wurde.

Bei den Pythagoreern und Plato gilt das reguläre Dodekaeder, dessen Flächen Fünfecke bilden, für den vollkommensten der regulären Körper und für den Ausdruck des Kosmos, d. i. der harmonisch geordneten Welt.

Bei Aristoteles wird der goldene Schnitt nicht erwähnt, aber das Grundverhältnis desselben: das Verhältnis des Ganzen zu den Teilen,

bildet bei ihm einen wichtigen Gegenstand der Erörterung. Er lehrt, daß das Ganze vor den Teilen sei, weil es gedanklicher Natur ist, und der Gedanke oder Zweck früher ist als der Stoff oder die Mittel. Dem vielteiligen Wesen geht somit sein einheitlicher Begriff oder Zweck voran, und dieser bestimmt und regelt die der Reihe nach in die Wirklichkeit tretenden Teile desselben. Im allgemeinen kann nach Aristoteles das Verfahren des Künstlers oder Handwerkers dabei zur Veranschaulichung dienen, bei dem ein Zweckgedanke, ein Vorbild, ein Muster das Zuerstbestimmende ist, wonach sich die Verarbeitung des Stoffes regelt. Beim goldenen Schnitt liegt nun aber etwas Ähnliches vor; das Ganze gibt die Regel für die Teile an, und zwar sukzessiv zunächst für den größeren, der dann wieder den kleineren regelt. Er ist also ein Sinnbild der Bewältigung des vielteiligen Stoffes durch den einheitlichen vorangehenden Gedanken.

9. Diese Betrachtungen finden wir bei den alten Philosophen zwar nicht durchgeführt, aber die Lehren dieser sind eine Quelle für die Ansichten des Mittelalters, und in diesen wird die Verknüpfung der mathematischen und der philosophischen Auffassung ausgeführt.

Johannes Campanus von Novara, der im 13. Jahrhundert lebte und Euklids Elemente aus dem Arabischen ins Lateinische übersetzte, spricht von der bewundernswerten Bedeutung (mirabilis potentia) einer Linie, die nach der stetigen Proportion (proportio habens medium et duo extrema) geteilt ist, und sagt, ein solches Prinzip müsse aus der unwandelbaren Natur der höchsten Prinzipien, also der göttlichen Gesetze, herstammen[1]. Darin liegt der Keim für die Bezeichnung dieses Verhältnisses als divina proportio, welche zuerst in dem gleichnamigen Buche des italienischen Minoriten Lukas de Burgo, genannt Paciolus, der im 15. Jahrhundert lebte, auftritt. Das Mittelalter ist reich an Betrachtungen über die in der Natur waltende Weisheit, und die Sprüche, in welche man solche Betrachtungen zusammenfaßte, heben auch oft die Mannigfaltigkeit in der Einheit und dem Zusammenschlusse hervor, welche die Gegenstände und Vorgänge der Natur zeigen: Natura non facit saltus; natura studet distinctioni; natura diverso gaudet; natura agit ad opulentiam non ad paupertatem; divina sapientia coniungit fines superiorum principiis inferiorum; semper invenitur infimum

[1] Pfeifer, Der goldene Schnitt und dessen Erscheinungsformen in Mathematik, Natur und Kunst 43.

supremi generis contingere supremum inferioris generis[1].

Besonders die beiden letzten Sätze erklären die Bezeichnung der stetigen Proportion von Teilgrößen als divina proportio, weil im Major gewissermaßen die Verknüpfung eines Höheren, des Ganzen, und eines Niederen, des Minor, gegeben ist.

Die der goldenen Reihe nahekommende Reihe 1, 1, 2, 3, 5, 8, 11 usw. war dem Mittelalter ebenfalls bekannt; es behandelte sie Leonardo Fibonacci im 13. Jahrhundert[2].

Von den Mathematikern der Neuzeit hat besonders der berühmte Kepler den goldenen Schnitt gewürdigt. Er sagt, es gebe zwei mathematische Sätze von unendlichem Nutzen und größtem Werte, der eine einem Goldklumpen und der andere einem Edelsteine vergleichbar: den pythagoreischen Lehrsatz und den Satz von der proportionalen Teilung (sectio proportionalis)[3]. Er gebraucht für letztere auch den Ausdruck: proportio divina, aber nicht proportio oder sectio aurea, welcher erst nach ihm gangbar wird. Kepler untersuchte die Geltung des goldenen Schnittes besonders in der Pflanzenwelt, aber noch ohne strenge Methode.

Keplers Sätze über die Mechanik des Himmels sind Gemeingut der Wissenschaft geworden; seine Betrachtungen über den goldenen Schnitt sind nur von wenigen Forschern weitergeführt worden. Jene Sätze bezeichnen eine Förderung der mechanischen Naturerklärung, auf welche die neuere Forschung das Hauptgewicht legt; die Anwendung der Lehre vom goldenen Schnitt dagegen erstreckt sich auf das organische und geistige Gebiet und hat keinen durchgreifenden Zusammenhang mit den Gesetzen der Mechanik. Da nun aber Beobachtung und Rechnung die Geltung des goldenen Schnittes und der goldenen Reihe für die organischen Naturkörper sichergestellt haben, so folgt, daß es auch solche Normen der Natur gibt, welche nicht aus den mechanischen Gesetzen erfließen, und es ist somit die Herrschaft dieser keine unbegrenzte. Das Band, welches die Teile mit dem Ganzen in Einklang setzt, ist ein höheres als dasjenige, welches die Massen im Gleichgewicht erhält; es bildet den Übergang zu denjenigen Einheiten, die der Geist stiftet. Die mechanischen, die organischen und die geistigen Gesetze entstammen der gleichen Quelle: der göttlichen Weisheit; aber im Mechanismus er-

[1] Pfeifer, Der goldene Schnitt usw. 213. Der letzte Ausspruch ist von Thomas von Aquino (Summa philosophiae II 68).

[2] Ebd. 100. [3] Ebd. 52.

kennen wir nur deren Spuren (vestigia), im Geistigen zugleich deren Widerschein oder Abbild (imago), und so konnte das Gesetz vom goldenen Schnitt wegen seiner Verwandtschaft mit dem Geistigen mit einem gewissen Rechte die proportio divina genannt werden.

## 12. Eine Logikstunde im Rahmen des deutschen Unterrichts[1].

Von allen Lehrfächern hat der muttersprachliche Unterricht die meisten Beziehungen zur Logik, und zumal die Aufsatzübung ist, richtig gehandhabt, eine fruchtbare Denkübung; eine Aufsatzlehre muß geradezu Entlehnungen aus der Logik machen; gemeinhin nimmt man ja in dieselbe die Lehre von der Definition und Division und auch die von der Argumentation auf.

Die logischen Elemente der Aufsatzübung zu beachten und sorgfältig zu behandeln, ist für Lehrer und Schüler vorteilhaft. Der erstere kann daraus Antrieb schöpfen, sich mit der Logik zu beschäftigen, was seiner Methode nur zu statten kommen kann; er gewinnt damit zur Logik einen entsprechenden Zugang, denn er kommt von der Gedankenbildung, dem wirklichen Denken her, welches die Logiker meist der Systematik zuliebe zurücktreten lassen; für ihre trockenen Belehrungen und Regeln hat aber die Belege und Veranschaulichungsmittel bereitliegen, wer sie, auch ohne Reflexion darüber, vielfach angewendet hat. Die Schüler haben aber einen reicheren Ertrag ihrer Übungen, wenn bis zu deren Denkgehalt vorgedrungen worden ist; sie werden des Phrasenmachens entwöhnt, wenn ihnen gezeigt wird, was es heißt, Gedanken zu bilden.

An dieser Stelle mag eine Betrachtung Raum finden, welche sich anstellen läßt, wenn die Schüler in der Aufsatztechnik schon vorgeschritten sind und auf eine Reihe bearbeiteter Themen zurückblicken können. Die Vergleichung dieser Arbeiten führt auf lehrreiche Ausblicke in die Logik. Schon dem Titel nach zerfallen die Themen in zwei Kategorien; bei der einen ist die Aufgabe in ein Wort zusammengezogen, bei der andern ist sie in einem Satze ausgedrückt, dem Thema im eigentlichen Sinne, da das griechische Wort, wie das verwandte These, Aufstellung, Behauptung bedeutet. Ersterer Art sind Aufgaben wie: Über die Freundschaft, über die Dankbarkeit, über das Reisen, über die Gastfreundschaft, über das Sprichwort u. a.; letzterer Art die Sprichwörter selbst, Sentenzen, Dichterstellen usw., in denen eine Behauptung ausgesprochen ist; bei jenen soll ein Gegenstand beleuchtet, bei diesen ein Satz begründet werden; jenes sind Erörterungen, dieses

[1] Aus den ‚Pädagogischen Blättern' von Muthesius XXVII (1898).

Beweise; bei jenen ist die treibende Frage: Was ist oder bedeutet das? bei diesen: Warum ist das so oder läßt sich das sagen?

Was? und warum?! Diese Worte sind selbst ein großes Thema, an dem der Mensch von Kindheit an bis ins Alter arbeitet. Die Kinderfragen zielen ja darauf besonders hin, und die Eltern müßten mit dem Wesen und den Gründen der Dinge ganz vertraut sein, wenn sie alles beantworten sollten, was die Kleinen wissen wollen. Allerdings lassen sie als Antwort auf die Frage: Was? den Namen des Dinges, also ein Wort gelten, und als Antwort auf das Warum genügt ihnen die Angabe eines irgendwie mit der Sache zusammenhängenden Umstandes. Aber die Stacheln der beiden Fragen ruhen doch nicht, und jede Regung des Wissens- oder Erkenntnistriebes nimmt ihre Formen an. Die Wissenschaften selbst entstammen ihnen und zeigen in ihrer Einteilung den Stempel jener Doppelfrage: die beschreibenden Wissenschaften suchen das Was und heißen insofern eigentlich richtiger bestimmende Wissenschaften, die erklärenden aber forschen nach dem Warum. Ja die gesamte Geistestätigkeit und ihr Vermögen hat man von alters her danach gegliedert: auf das Was, das Wesen der Dinge, ist der Verstand gerichtet, auf das Warum die Vernunft. Was der Verständige versteht, ist das Wesen der Verhältnisse, Gegenstände usw., die ihn umgeben, während der Unverständige am Schein, der Erscheinung, dem Nächstliegenden haftet. Was der Vernünftige vernimmt, sind Gründe, während der Unvernünftige dafür taub ist. Verstehen ist aber begreifen, und der Verstandestätigkeit entstammt der Begriff; Gründe vernehmen heißt die Mittel zur Begründung, Erklärung, Erschließung eines Gegebenen oder eines Satzes gewinnen; der Vernunfttätigkeit steht das Schließen zu, wobei sie auf Sätzen, Urteilen fußt. In beiden ist die nämliche Denkkraft tätig; Verstand und Vernunft sind nicht verschiedene Vermögen, aber es ist in ihnen dieselbe Kraft in verschiedener Weise wirksam.

So zeigt sich der unscheinbare Gegensatz zwischen den beiden Arten der Aufsätze als ein weitverzweigter und tief einschneidender, und man sieht, daß viel zusammengedrängt ist in die Wortpaare: Wort — Satz; Was? — Warum? Wesen — Grund; bestimmen — erklären; Verstand — Vernunft; Begriff — Schluß. Es ist mehr als Logik, was sich da darbietet, auch Grammatik, Psychologie, ja Metaphysik; denn Wesen und Grund sind dieser angehörige Begriffe. — Aber dies bleibe beiseite; nehmen wir nur das Logische heraus.

Bei den Aufgaben, die mit ‚Über' anfangen, handelt es sich um die Beantwortung der Frage: Was? oder um die Bestimmung eines

Begriffes, bei denen der andern Art um Auffindung eines Grundes, um ein Begründen und Erschließen; dort betreten wir das Gebiet der Lehre von der Definition, hier das der Lehre vom Schlusse. Melanchthon nennt die Aufgaben jener Art quaestiones simplices explicandae per definitionem et divisionem, die der letzteren quaestiones coniunctae argumentis veris confirmandae. Und es hat wirklich eine gute Erörterung eine Definition, ein Beweis einen Schluß zum Kern oder Nerv.

Daß jede Angabe eines Grundes einen Schluß in sich faßt, könnte fraglich erscheinen, weil uns gewöhnlich die steife folgernde Schlußform vorschwebt, die in dem unverwüstlichen Beispiele: Alle Menschen sind sterblich — Cajus ist ein Mensch — also ist Cajus sterblich, ihre Verkörperung hat. In Wahrheit enthält jeder Satz mit einer Kausalbestimmung, also der Angabe eines Grundes, den Keim zu einem Schlusse, und da er die Frage: Warum? beantwortet, ist diese die Aufforderung zum Suchen eines Schlusses.

Es sei ein Thema gestellt: Der Ackerbau als Schule der Gesittung. Die sprachliche Form darf darüber nicht täuschen, daß der Gedanke ein Urteil ist: Der Ackerbau ist die Schule der Gesittung; hingestellt aber wird das Urteil, damit es begründet werde, also die bezeichnendste Form des Themas ist: Warum ist der Ackerbau eine Schule der Gesittung? Das Nachdenken darüber habe nun zu dem Ergebnisse geführt, daß der Ackerbau dadurch zur Gesittung leitet, daß er feste, bleibende, löbliche Sitten begründet. Dieser Satz muß nun mit der im Thema ausgesprochenen Behauptung durch einen dritten zusammengeschlossen werden: Die rechten Sitten leiten zur Gesittung. Hier ist die Reihenfolge der Urteile: Behauptung, Begründung, Anwendung der Begründung, und das ist die Reihenfolge des natürlichen Denkens. Die gangbare logische Technik kehrt die Reihenfolge um, und nach ihr würde der Schluß, den wir vollzogen, lauten: Die rechten Sitten leiten zur Gesittung, der Ackerbau begründet solche Sitten, also leitet er zur Gesittung. Bei dieser Schlußbildung wird gefolgert, bei jener begründet; wir sind aber häufiger in der Lage, Gründe zu suchen, als Folgerungen auszusprechen, daher jene Form dem natürlichen Denken mehr entspricht.

Die Reihenfolge der Urteile ist gleichgültig; der Schwerpunkt liegt im Mittelbegriff, hier: die Sitten. Der Schüler hat gewonnen Spiel, wenn er diesen ergriffen hat. Im gegebenen Beispiele ist er nicht so schwer zu finden. Die Assoziationen sind etwa: Ackerbau, Bauernleben, Gleichmaß seines Ablaufens, Zähigkeit der Gewohnheiten, der Sitten; Sitte ist aber auch das Stammwort von Gesittung, und so schließt sich die Kette.

Jede Angabe eines Grundes birgt also einen Schluß in sich; der Grund ist der Mittelbegriff; aber ein solcher spielt auch in der Definition die Hauptrolle. Auf die Frage: Was ist das? geben wir zunächst einen höheren, d. i. weiteren, umfassenderen Begriff an; dabei dürfen wir aber nicht stehen bleiben, sondern müssen wieder zu dem Begriffe herabsteigen, um den es sich handelt. Das geschieht aber durch einen Mittelbegriff. Ein Beispiel mag dies zeigen. Was ist das Sprichwort? Ein lehrhafter Ausspruch oder Lehrspruch; deren gibt es aber verschiedene Arten. Welcher derselben liegt uns im Sprichwort vor? Es ist ein volkstümlicher Lehrspruch. Hier ist das Volkstümliche der Mittelbegriff. Er tritt verbindend zwischen Lehrspruch und Sprichwort, und mit ersterem verbunden gibt er die Wesensbestimmung des letzteren.

Wie ähnlich der Mittelbegriff im Schlusse und in der Definition funktioniert, tritt hervor, wenn man Fälle wählt, wo die Frage sowohl mit Was? als mit Warum? eingeleitet werden kann. Um ein schon von Aristoteles gewähltes Beispiel anzuziehen: Was ist die Mondfinsternis? ist gleichbedeutend mit: Warum verfinstert sich der Mond? Der Mittelbegriff, der in beiden Fällen die Antwort enthält, ist: Beschattung durch die Erde. In Form der Definition lautet dann die Antwort: Die Mondfinsternis ist eine Verfinsterung, und zwar die durch Beschattung seitens der Erde entstehende. In Form des Schlusses: Der Mond verfinstert sich, weil ihn die Erde beschattet, die Beschattung aber Verfinsterung bewirkt.

Jedes Thema, bei welchem mit Was? gefragt wird, hat also eine Definition zum Kern oder Nerv; jedes, bei dem das Warum gesucht wird, einen Schluß. Der Aufsatz ist dann die Bekleidung des Kerns, die Bettung des Nervs. Die Ausführung aber ist um so gelungener, je mehr der Kern zugleich der Strahlpunkt der Gedankenbildung ist, oder um das andere Bild weiterzuführen, je kenntlicher sich der Nerv verzweigt. Die Arbeiten ersterer Art sind Erörterungen, die der zweiten Beweise. Erörterung ist eigentlich die wörtliche Übersetzung von definitio, welches von finis, Grenze, abgeleitet ist, also Begrenzung bedeutet; Erörterung aber kommt von Ort, in der alten Bedeutung des Wortes, wonach es Spitze, Äußerstes, Grenze heißt. Beweisen kommt von ‚weisen‘ und heißt: ganz oder vollständig aufzeigen, nicht bloß das Augenfällige, sondern auch das Verborgene, Darunterliegende, d. i. den Grund. Die gleiche Vorstellung liegt dem griechischen Worte für Beweis: ἀπόδειξις, vollständiges Aufweisen, zugrunde, woher unser Fremdwort ‚apodiktisch‘, d. i. beweisenermaßen, notwendig, herkommt.

Was? und Warum? nannten wir Kern und Nerv; aber der Kern verlangt, wie gesagt, Umkleidung und der Nerv Bettung im Muskel. Ein guter Aufsatz muß ähnliches leisten; er soll, wie man sagt, ‚Hand und Fuß haben', ein organisches Ganze sein, aber nicht ein Gerippe noch auch ein bloßes Nervengeflecht. Bei einer guten Darstellung soll man nicht bloß über das Was und Warum Aufschluß erhalten, sondern man will auch sehen, wo und wie. Diese beiden Fragen sind sehr inhaltsvoll und schließen sich an das erste Paar: Was? — Warum? eng an. Man sieht wo, wenn man den Ort, Umkreis, Geltungsbezirk eines Begriffes in Betracht zieht. Man tritt alsdann dem Anschaulichen näher, von dem die Frage nach dem Was ja abzog. Denn das Wesen der Sache, worauf ja diese Frage zielt, ist nicht Gegenstand der Anschauung, sondern des Denkens. Darum gibt die Antwort auf die Frage: Wo? eine willkommene Ergänzung der Wesensbestimmung. Handelt es sich z. B. um den Ackerbau, so weist sie uns hinaus auf das Land, das Dorf, das Feld; ist vom Sprichwort zu reden, so zeigt sie auf die Stätten, wo es angewendet wird, also das Volksleben hin.

Ebenso bringt die Frage: Wie? Anschaulichkeit mit sich und fördert uns, wenn wir das Warum suchen. Das Veranschaulichen des Tatbestandes muß dessen Erklärung vorangehen; je deutlicher wir uns das Wie vergegenwärtigen, um so sicherer werden wir auf das Warum eine Antwort finden. Wer — um ein vorher gebrauchtes Beispiel anzuwenden — zuerst den Grund der Mondfinsternis in der Beschattung erblickte, hatte gewiß vorher sorgfältig und mehrmals das Wie des Vorganges beobachtet.

Noch mehr treten wir in das Gebiet des Anschaulichen, wenn wir das persönliche Moment in Betracht ziehen. Dann tritt vor die Frage: Was? die andere: Wer? Beim Nachdenken über den Ackerbau vergegenwärtigen wir uns den Bauern in seinem Tun und Treiben; bei der Ergänzung des Sprichwortes die Menschen, in deren Mund es lebt, in deren Reden wir es selbst angetroffen haben usw. Beim Suchen nach dem Grunde nimmt die Frage nach dem Warum auf die Handlungen von Personen bezogen, die Form: Wozu? an; denn der Grund der Handlungen ist ihr Zweck. Zu seiner Erreichung werden die Mittel herangezogen. Das Womit bringt aber ebenfalls Veranschaulichendes aller Art mit sich. Jetzt sehen wir das Gerät des Bauern: Pflug, Egge, Sense usw., und gewinnen Bilder, die uns nur förderlich sein können, in die Sache einzudringen. Beim Sprichwort weist das Womit auf die sprachlichen Mittel hin, deren es sich bedient:

kurzer Satzbau, Ellipse, Parallelismus, Reim, Stabreim, Assonanz u. a. Schließlich ruft aber die Vergegenwärtigung von Handlungen auch die Frage nach dem Wann hervor, denn in der Zeit spielen sich jene ab: Zeiteinteilung beim Landbau, Bauernkalender, Geschichte des Sprichworts usw. Setzen wir diese Fragen, welche sich uns beim Bemühen, den durch die Antwort auf das Was und Warum gewonnenen Grundgedanken auszuführen, ergeben, unter und über jene Grundfragen, so erhalten wir die beiden Reihen:

| | |
|---|---|
| Wer? | Womit? |
| Was? | Warum? |
| Wo? | Wie? |
| | Wann? |

Es sind aber dieselben, welche der bekannte Ciceronische Merkspruch enthält:

‚Quis, quid, ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo, quando?'

Will man den lateinischen Vers deutsch nachbilden, so kann er die Form erhalten:

‚Erst frag': Wer, was und wo? alsdann:
Womit, warum, wie denn und wann?'

Der Merkspruch ist also keineswegs eine gedankenlose Schablone; die alten Rhetoren haben über die Sache recht wohl nachgedacht, als sie ihn aufstellten. Seine Verwendung ist aber nur fruchtbar, wenn dabei erst der in Frage kommende Gegenstand selbst zu Worte gekommen ist. Wenn man sich das Was und Warum beantwortet hat, kann man sich an das Geländer der Fragen des Spruches anlehnen. Bei der Disposition der Arbeit wird man darum besser in erster Linie fragen, was aus dem gedanklichen Kerne selbst herauswächst, in welche Stränge sich das geistige Nervenbündel spaltet, und nicht an der Hand jener Fragen vorgehen. Doch kann unter Umständen auch letzteres geschehen, da die Reihenfolge der Fragen — auch von andern Gesichtspunkten aus angesehen — eine innere Begründung hat.

Wollten wir von der Technik des Aufsatzes wieder den Weg in die Logik nehmen, so müßten wir der Fragengruppe:

| | |
|---|---|
| Was? | Warum? |
| Wo? | Wie? |

nachgehen. Das Was? ist die Frage des einblickenden Denkens, das Wo? die des überblickenden; der Überblick ist aber die Vorstufe des Einblicks, bei jenem faßt der Verstand ein Mannigfaltiges zusammen,

ähnlich wie wir beim Anfertigen eines Auszuges, der ja auch dem Überblick dient, ein größeres Ganzes auf eine gedrängte Form zusammenziehen. Beim Einblicken dringt er in das Innere; wenn wir ‚Einsicht' sagen, so bezeichnen wir recht eigentlich diese Seite der Verstandestätigkeit.

Auch das Suchen des Wie ist die Vorarbeit zu dem nach dem Warum. Hier aber verfährt das Denken nicht zusammenziehend und eindringend, sondern es breitet seinen Gegenstand vor sich hin. Der Ausdruck ‚Auseinandersetzen' ist dafür bezeichnend, aber auch wenn wir ‚ausführen, durchführen, durchgehen, durchdenken, nachdenken' (d. i. denkend nachgehen) sagen, bezeichnen wir diese Denktätigkeit. Es ist die diskursive, d. i. durchlaufende, und sie gehört der Vernunft zu, denn das Suchen nach dem Grunde, dem notwendigen Zusammenhange, ist hier das Treibende.

Der Verstand geht auf den Begriff aus; der überblickende Verstand auf den Umfang des Begriffes, der einblickende auf dessen Inhalt; die Vernunft geht auf Begründung und Beweis aus; ihr erster Schritt ist jenes ‚Auseinandersetzen', wie es bei der Trennung von Subjekt und Prädikat vorgenommen wird, also die Bildung des Urteils; das Auseinander ist aber nicht der endgültige Zustand, ihm muß das Zusammenschließen folgen, und das geschieht im Schlusse.

Beim Überblicken und Auseinandersetzen sind wir dem Anschaulichen, Konkreten noch näher; so sehen wir beim Betrachten des Umfanges der Begriffe und bei der Urteilsbildung noch Wo? und Wie? Einblicken oder Begreifen und Begründen oder Beweisen nehmen aber das Denken stärker in Anspruch; dem Was und Warum nachgehend, müssen wir den Boden des Anschaulichen, Konkreten verlassen und zu abstrakten Bestimmungen vorschreiten. Wenn es aber richtig geschieht, ist das Abstrakte nicht leere, abgeblaßte Allgemeinheit, sondern trägt den Denkgehalt des Anschaulichen verdichtet in sich; man sieht mitten in der Abstraktion doch Wo? und Wie?

Wir möchten damit der Aufsatzlehre der Anschauung zugewandte Denkstoffe zuführen und dem Lehrer Impulse zum Logikstudium geben, bei denen er sieht, wo und wie. Wörtlich wollen wir den Titel ‚Eine Logikstunde' nicht verstanden wissen; denn es müßten deren wohl mehrere aufgewandt werden, um das im Abrisse Angedeutete zu verarbeiten. Das Verarbeitete muß aber auch angewendet werden, da es sich erst beim vielfältigen Zurückrufen befestigt. Dazu bedarf es nicht der Stunden, sondern Minuten genügen. Möge der deutsche Unterricht auch für solche der Logik gewidmete Minuten Zeit finden!

## 13. Das Innenleben im Lichte großer Eindrücke.

(Ein einleitendes Kapitel der empirischen Psychologie[1].)

Die empirische Psychologie ist gegenüber den Naturwissenschaften insofern im Vorteile, als uns die Erscheinungen des Innenlebens, deren Beobachtung sie obliegt, leichter und in größerer Fülle zugänglich sind als die Naturgegenstände, die wir uns zum Zwecke der Erforschung oft mit Mühe beschaffen müssen. Aber diesem Vorteile stehen auch Nachteile gegenüber. Die Alltäglichkeit der psychischen Tatsachen stumpft das Interesse für dieselben ab, und bei ihrer Fülle entbehren sie markierter Ansatzpunkte für die Beobachtung. Sie gleichen einem breiten Flusse mit matter Strömung, der unser Auge nirgends fesselt. Allein dieser Vergleich kann uns auf eine günstigere Ansicht von der Sache führen; wenn sich das Bett des Flusses verengt, Stromschnellen eintreten und damit die Szenerie wechselvoller wird, erhöht sich die Aufmerksamkeit, und das vorher teilnahmslose Auge wird gefesselt, beginnt zu suchen. Etwas Ähnliches gewähren der Betrachtung des Innenlebens Erlebnisse, die während ihres Verlaufes tiefere Eindrücke machen und solche auch für später zurücklassen. Wenn wir etwa eine Feuersbrunst erleben, ein Reiseabenteuer bestehen, so sind Auge und Ohr, Gefühl und Wille lebhafter tätig als sonst; und noch lange nachher haben wir in Erinnerung, was wir sahen und hörten, welche Eindrücke es hervorrief, was wir damals dachten und fühlten, besorgten und erhofften. Das innere Leben pulsiert dann rascher, der ganze Mensch ist bei dem Erlebten beteiligt, dem zurückgewendeten Blicke liegt sozusagen ein Ausschnitt, ein Sektor des ganzen Innenlebens vor, zwar schmal, aber durch alle Zonen oder Regionen desselben hindurchgehend.

Doch sind Erlebnisse solcher Art leider ganz individuell und darum für den Zweck der Forschung und Belehrung wenig geeignet. Es gilt hier der aristotelische Satz: ‚Die Wissenschaft geht auf das Allgemeine.‘[2] Solche Erlebnisse müßten, um Lehrgehalt zu erhalten, wenigstens eine gewisse Allgemeinheit haben und so bedeutend sein, daß ihre Schilderung für jedermann interessant und verständlich ist, der sie nur in der Phantasie nachzuerleben vermag. Derart aber sind die Eindrücke, welche große Naturerscheinungen, etwa der Anblick des Hochgebirges oder des

[1] Die folgende Erörterung war ursprünglich für die ‚Empirische Psychologie‘ des Verfassers (zweiter Teil der ‚Philosophischen Propädeutik‘, Freiburg und Wien 1903) bestimmt, wurde jedoch in dieselbe nicht aufgenommen, um nicht die Grenzen des Lehrbuches zu überschreiten.

[2] Vgl. daselbst ‚Logik‘ § 3, 4.

Meeres, auf einen empfänglichen Sinn ausüben. So kann Goethe die Wirkung des Eindrucks der Alpen (in den Briefen aus der Schweiz) der eines bedeutenden individuellen Erlebnisses gleichstellen: ‚Wie in jedem Menschen, selbst in dem gemeinen, sonderbare Spuren übrig bleiben, wenn er bei großen, ungewöhnlichen Handlungen etwa einmal gegenwärtig gewesen ist, wie er sich von diesem einen Flecke gleichsam größer fühlt, unermüdlich ebendasselbe erzählend wiederholt und so auf jede Weise einen Schatz für sein ganzes Leben gewonnen hat: so ist es auch mit dem Menschen, der große Gegenstände der Natur gesehen und mit ihnen vertraut geworden ist. Er hat, wenn er diese Eindrücke zu bewahren, sie mit andern Empfindungen und Gedanken, die in ihm entstehen, zu verbinden weiß, gewiß einen Vorrat von Gewürz, womit er den unschmackhaften Teil des Lebens verbessern und seinem ganzen Wesen einen durchziehenden guten Geschmack geben kann.‘

Wir danken den Dichtern die wirkungsvolle Wiedergabe solcher Natureindrücke, und es ist besonders das Meer, von dem sie seit ältesten Zeiten zu singen und zu sagen wissen. Was sie bieten, verschmilzt leicht mit den sinnlichen Eindrücken dieses erhabenen Gegenstandes, und sein danach entworfenes Bild findet unschwer nachempfindendes Verständnis, ja ist reich genug, um jedermann etwas vor das geistige Auge zu stellen, was wir einen Sektor des Innenlebens nannten.

Was das Meer dem Bewohner des Binnenlandes bei seinem Verweilen an oder auf demselben darbietet, ist in erster Linie ein Schauspiel; die Eindrücke des Gesichtssinnes stehen allen andern voran und sind die anhaltendsten. Wer sonst nur wenig auf Farben achtet, muß doch durch das Farbenspiel der See berührt werden: grau erscheint sie in der Nähe, blau in der Ferne bei höherem Sonnenstande, goldig und purpurn erglänzend bei tieferem, metallfarben bei trübem Wetter, fast schwarz bei stark bewölktem Himmel, immer durchwirkt mit den weißen, gebrochenen Linien des Wellenschaumes. Was man da sieht, das sind Illustrationen zu den Beiwörtern, welche Homer dem Meere gibt: dämmernd, ἠροειδής; veilchenblau, ἰοειδής; purpurn, πορφύρεος; weinfarben, οἶνοψ, und der Meeresgottheit, der silberfüßigen Thetis, Θέτις ἀργυρόπεζα. Der hl. Augustinus vergleicht den Wechsel der Farben mit der Anlegung verschiedener Gewänder, grüner von allen Nuancen, roter, blauer[1].

Aber nicht bloß den Farbensinn, sondern auch den Raum- und Formensinn beschäftigt die weite Wasserfläche; schon in den Ve-

[1] Vom Gottesstaat 22 24, 5.

zeichnungen dafür sind die Eindrücke dieser Art niedergelegt. Wir sprechen von der hohen See, die Römer vom altum, weil sie uns wie eine ansteigende Fläche erscheint. Sie zieht unsern Blick aber auch in die Tiefe: πόντος ist der Meeresschlund, die tiefe, Geheimnisse bergende See. Doch auch über seine unermeßliche Weite schweift das Auge, wonach es die Römer aequor, Spiegelfläche, nannten, die Griechen von dem weiten Rücken des Meeres, εὐρέα νῶτα, sprachen; mit mare und unserem Meer ist der πόντος ἀτρύγετος, die weite Wasserwüste, bezeichnet. Aber es prägt uns nicht bloß die Dimensionen ein, sondern zeigt uns auch wechselnde Formen: die Wellenberge und -täler, die Windungen, Spitzen und Kämme der Wogen, welche die Alten mit Locken und Mähnen verglichen, daher sie den dunkelgelockten Poseidon von Rossen gezogen denken. Damit findet auch der Kraftsinn, durch den wir der Bewegungen innewerden, seine Nahrung. Nach der Bewegung, dem Wogen, Wallen, Wirbeln ist das Meer vielfach benannt; unser ‚See' bringt man mit saevus, wild, zusammen; θάλασσα mit ταράσσειν, aufstören, πέλαγος mit πλήσσειν, schlagen; auch ἅλς von σάλος, Schwanken, salum, kann hierher gehören. Den Wellenschlag beschreibt Homer drastisch: Klatschende Wogen des brausenden Meeres, gewölbt und schäumend, vorn andere, andere hinten[1].

Das Bewegte tönt, und so spricht das Meer denn auch mächtig zu unserem Ohre, bald mit ebenmäßigem Plätschern, bald mit Gebrause, bald mit schußartigem Anschlagen. ‚Die Wogenmusik und der Sturmgesang' sind keinem Meeresfreunde fremd, und sie erklären ihm die singenden Sirenen, die blasenden Tritonen und die ringenden Söhne des Äolus, aber auch den Küstenerschütterer ἐννοσίγαιος, das donnernde Gestade ἀκτὴ ἠρίδουπος u. a. Ja selbst die niederen Sinne gehen nicht leer aus. Der Geruchsinn erhält sein Teil; der Meereswind erfrischt uns durch seinen Hauch, und unwillkürlich fühlen wir uns durch alles, was am Meere duftet, und wäre es auch nicht gerade Wohlgeruch, gestärkt und zu erhöhter Tätigkeit angespornt. Berühren wir gar im Bade das Wasser, so wird gleichsam der ganze Körper zum Tastorgan, das sich dem belebenden Elemente anschmiegen möchte. In einer Erhöhung des ganzen Lebensgefühles fassen sich diese Eindrücke zusammen und bringen uns die vitale Seite unserer Sinnlichkeit in Erinnerung, die uns im Alltagsleben fast ganz in Vergessenheit gerät.

Aber, indem sich alle Tore der Sinne öffnen, kommt uns auch deren Zusammenwirken zum Bewußtsein, auf das wir gemeinhin so wenig

[1] Ilias 13, 795 f.

achten, während sich doch das Bild jedes Gegenstandes aus den Berichten der verschiedenen Sinne zusammensetzt. Sie kommen bei den Meereseindrücken zunächst nacheinander zu Worte: wir waren erst ganz Auge, dann ganz Ohr, dann ganz Vitalsinn, aber der einheitliche, große Gegenstand, von dem die Ausdrücke ausgehen, jocht sie kraftvoll zusammen; es erspringt ein Gesamteindruck, der sich etwa in Ausrufungen Ausdruck gibt, wie: Also das ist das Meer! Jetzt habe ich ein Bild vom Meere!

Ein solches Bild, die Anschauung des Gegenstandes, bezeichnet den Abschluß der Arbeit der erkennenden Sinnlichkeit, aber mit dieser war von vornherein der sinnliche Trieb, waren Gefühle und Strebungen verschwistert. Was die Sinne boten, machte sich als ‚betonte' Empfindungen geltend; in das Interesse an dem Gegenstande mischte sich ein Verlangen danach, wohl auch ein Bangen davor, ein Suchen und Fliehen, Anziehung und Abstoßung. Diese Eindrücke wirken eben bis auf den Lebensgrund des Seelenlebens hinab. Wir sprechen von einem Zauber, den große Naturerscheinungen auf uns ausüben; sie nehmen das Innere gefangen, entfesseln einen Drang, der uns zu beherrschen droht, rufen Lust und Leid, Wonne und Weh in uns wach, Gefühle, Stimmungen, Erlebnisse, welche nachmals die dichterische Kraft gestaltet.

Wären Eindrücke und Stimmungen auf die Augenblicke ihres Eintretens beschränkt, so würden sie sich nicht zu Erlebnissen verdichten. Aber sie haften, beharren, bleiben, klingen nach, und wir können ihnen lauschen, wenn sie längst verstummt sind, ihre Spuren auffrischen, wenn sie durch andere verdeckt waren, um so mehr, je treuer unser Gedächtnis, je lebhafter unsere Phantasie ist. Diese Seelenfunktionen, zunächst an den sinnlichen Stoff gebunden, bewirken, daß das Erlebte wie ein innerer Besitz in unserem Vorstellungs- und Interessenkreise platzgreift. Dazu aber wirkt wesentlich ein soziales Element mit; im besondern Falle: unsere Anschauung vom Meere und unsere Vorliebe dafür fixiert und arbeitet sich erst aus im Verkehre mit andern, welche sie teilen. Der Meeresfreund verlangt nach Aussprache, nach Belehrung über den Gegenstand seines Interesses, am liebsten im Verkehre mit solchen, die ganz in das Meer eingelebt sind; er sucht das Zusammenleben mit dessen, wenngleich schweigsamen Anwohnern, für welche das Meer eine Quelle bleibender Bestimmtheiten, eines Habitus geworden ist. Wie ein solcher entsteht, darüber belehrt uns Kielland in ‚Garman und Worse': ‚Was das Meer für diejenigen ist, welche am Strande wohnen, das erfährt niemand, denn sie sprechen nicht

darüber. Ihr ganzes Leben lang verkehren sie mit dem Meere; die See ist ihre Gesellschaft, ihr Ratgeber, ihr Freund, ihr Feind, ihre Erwerbsquelle, ihr Friedhof. Deshalb bleibt das Verhältnis ohne viel Worte, und ihr Blick, der über die Wasserfläche hinausschweift, wechselt je nach der Miene, welche eben das Meer zeigt; er ist bald traulich, bald halb scheu und trotzig. . . . In dem Wogenschlage liegt etwas von einem geheimen Einverständnisse; jeder denkt sich das Seinige und nickt dem Meere zu, als ob es ein Freund wäre, der alles weiß und es treu bewahrt.' Eine solche Grundstimmung vermag nur das Leben zu erzeugen, aber von ihr Kenntnis und Verständnis zu gewinnen, kann auch dem bloßen Meeresfreunde ein Erlebnis werden.

Eine Naturmacht wie das Meer erzeugt, darin dem Hochgebirge verwandt, nun nicht bloß einen Habitus, sondern begründet auch einen Charakter, ein bleibendes, vom Verstande und vom Willen mitbestimmtes Willensgepräge. Das Meer regelt das Leben und Handeln, die Sitte und die Denkweise, es führt die Menschen zusammen, befreundet und gemeindet sie und gewährt damit die Voraussetzungen des Willensgepräges, ein Ethos, wie es die Alten nannten. Der Kampf mit dem wilden Elemente wird zu einer Schule der Erfindungsgabe und der Willenskraft, ruft den Unternehmungsgeist wach, stärkt den Mannesmut, den Freiheitssinn. Ein Dichterwort mahnt:

,Zerbrich der Heimat Schneckenhaus,
Zieh männlich in die Welt hinaus,
Daß sie dein Eigen werde. . . .
Und laßt den Sturm in euern Locken wühlen,
Um frei wie Sturm und Wetter euch zu fühlen.
Das Meer, das Meer macht frei!'

Unternehmende Kunst stellt die ‚schnellfahrenden Schiffe' her, ‚welche dem Menschen als Meeresrosse dienen, die feuchte Weite zu befahren'[1]. Die Phantasie macht das Schiff selbst zu einem beseelten Wesen; die Segler der homerischen Phäaken sind ‚schnell wie ein Fittich oder ein Gedanke'[2]; sie bedürfen keines Steuers und Steuermanns, da sie wie Menschen Sinn und Verstand haben, alle Städte und Fruchtfelder der Sterblichen kennen, über den Meeresschlund dahinfahren, ohne daß ihnen Leid oder Untergang droht; diese Wundergabe aber hat ihnen Poseidon verliehen, weil die Phäaken sich der Verschlagenen und Schiffbrüchigen annahmen und sie in die Heimat geleiteten[3]. Der Stolz, das wogende Element zu meistern, läßt Raum für das Mitleid, die Teilnahme mit dem Wehe, das es hervorruft.

[1] Homer, Odyssee 4, 707 f. [2] Ebd. 7, 36. [3] Ebd. 8, 556 f.

Bei den alten Dichtern mischt sich aber in die Meeresfreudigkeit auch das Gefühl der Besorgnis ein, daß der kühne Seefahrer die Grenzen, die dem Menschen gesteckt sind, überschreite. Bekannt ist die Ode, mit der Horaz seinen zu Schiffe steigenden Freund Vergil geleitet:

‚Kernholz starrte und dreifach Erz
Jenem Mann um die Brust, welcher das morsche Boot
Grausem Wogengewühl zuerst
Hingab, ohne zu schaun Afrikus' hitziges
Niederringen des Aquilo,
Noch die finstre Hyad' oder des Notus Grimm,
Der die Brandungen Adrias
Unumschränkter Gewalt steigen und sinken heißt.' [1]

Der gleiche Tadel des Vorwitzes kehrt mehrfach bei den Alten wieder, so in dem Ausrufe von Properz: ‚O möge der verderben, der zuerst Boote und Segel hergestellt und sich Bahn gemacht auf dem feindseligen Schlunde!' [2] und bei Pindar, dessen Verse Horaz mögen vorgeschwebt haben: ‚Jener Mann (der erste Seefahrer) war aus Demant und aus Eisen geschmiedet, von schwarzer Seele.' Dieser Scheu liegt der religiöse Gedanke zugrunde, daß das Meer Gottes ist, und daß es heißt ihn versuchen, wenn sich der Mensch vorwitzig in Gefahren des Elementes stürzt. Die Heilige Schrift verurteilt den gewinnsüchtigen Vorwitz und den Irrglauben des Seefahrers, der auf seinen Schiffsgötzen vertraut, aber verwehrt nicht eine in Gottvertrauen unternommene Seefahrt. Es heißt im Buche der Weisheit: ‚Es gedenkt sich einer einzuschiffen und tritt die Reise über die wilden Fluten an; er ruft ein Holz an, das gebrechlicher ist als das Holz, das ihn trägt. Die Gewinnsucht hat es erfunden und der Künstler mit Geschick gebaut; aber deine Vorsehung, o Vater, lenket es, da du auch im Meere einen Weg gabest und eine sichere Bahn durch die Wellen, um zu zeigen, daß du Macht hast, aus allen Gefahren zu retten, auch wenn jemand ohne Kunst aufs Meer käme. Und damit die Werke deiner Weisheit nicht umsonst seien, so vertrauen die Menschen einem geringen Holze ihr Leben an und kommen glücklich in dem Schiffe über das Meer.' [3] — Ein alter Spruch weist den, welcher das Beten verlernt hat, ans Meer:

Qui nescit orare,
Vadat ad mare.

Das Meer ist des Herrn wie die Erde: ‚Es brause die See und was sie erfüllt, es frohlocke die Flur und was sie trägt.' [4] ‚Die Stimme

[1] Horaz, Oden I 3, 9 f; über die tristes Hyades vgl. oben 113.
[2] Elegien I 17, 13. [3] Weish 14, 1—5. [4] 1 Par 16, 32.

des Herrn ist über den Wassern.'[1] Auf des Heilandes Geheiß legten sich die Fluten, und die Menschen sprachen: ‚Wer ist dieser, daß ihm die Winde und das Meer gehorchen?'[2] Es erfüllte sich das Wort: ‚Es sahen dich die Wasser, o Herr, und fürchteten sich, es bebten die Tiefen.'[3] Die Tiefen sind aber auch das Sinnbild der Barmherzigkeit Gottes: ‚Er wird in die Tiefen des Meeres all unsere Sünden versenken.'[4] Die symbolische Sühne am Meere war eine heilige Handlung, bei den Griechen mit dem Sühnopfer verbunden. So heißt es bei Homer:

‚Drauf hieß Atreus' Sohn sich entsündigen alle Achäer,
Und sie entsündigten sich und warfen ins Meer die Befleckung,
Opferten dann für Apollo vollkommene Sühnhekatomben
Mutiger Stiere und Ziegen am Strande des öden Meeres.'[5]

Das Meer heißt bei Homer das göttliche, vorzugsweise beim Berichte von der Einschiffung: das Schiff wird gezogen in das göttliche Meer, εἰς ἅλα δῖαν. Der Meeresherr gilt als eine große Gottheit; wenn er Zenoposeidon genannt wird, erscheint ihm auch der Himmel zugeteilt[6]; auch der indische Meergott Waruna war ursprünglich ein Allgott; Okeanos wurde als Ursprung der Götter, θεῶν γένεσις, verehrt; der Name des Meergottes Proteus besagt: der erste, anfängliche, πρῶτος. Ein orphischer Hymnus besingt ihn als solchen:

‚Proteus tönt mein Gesang, der Meeresschlüssel Bewahrer,
Welcher, zuerst erzeugt, der Natur Anfänge geordnet,
Wandelnd den heiligen Stoff zu vielgestaltiger Bildung,
Allgeehrt, ein Berater, ein Kündiger dessen, was da ist,
Und was damals war, und was Zukünftiges sein wird;
Denn die erste Natur hat in Proteus alles geleget.'

Der andächtigen Betrachtung des Meeres haben neuere Dichter vielfach würdigen Ausdruck gegeben. So Friedrich Graf Stolberg:

‚Du heiliges und weites Meer!
Wie ist dein Anblick mir so hehr!
Sei mir im frühen Strahl gegrüßt,
Der zitternd deine Lippen küßt. . . .
Ich lausche dir mit trunknem Ohr,
Es steigt mein Geist zu dir empor
Und senket sich mit dir hinab
In der Natur geheimes Grab.'

Den Gegensatz des wilden Elementes und der es befriedenden Gottesmacht stellt Moriz Graf Strachwitz hochpoetisch dar:

‚Sie hat den ganzen Tag getobt als wie in Zorn und Pein,
Nun glättet sich, nun bettet sich die See und schlummert ein.

[1] Ps 28, 3. [2] Mt 8, 27. [3] Ps 76, 17. [4] Mich 7, 19.
[5] Homer, Ilias 1, 313. [6] Preller, Griechische Mythologie 1² 26.

Und drüber zittert der Abendwind, ein mildes, heiliges Wehn:
Das ist der Atem Gottes, der schwebet ob den Seen.
Es küßt der Herr aufs Lockenhaupt der schlummernden See gelind
Und spricht mit säuselndem Segen: Schlaf ruhig, wildes Kind.'

Dichterträumen, die in Andacht ausklingen, gibt eine tiefempfundene Geibelsche Dichtung Ausdruck:

‚O leiser Wogenschlag, eintönig Lied,
Dazu die Harfe rührt der müde Wind,
Wenn Well' auf Welle blinkend strandwärts zieht
Und dann auf goldnem Ufersand verrinnt.
Wie oft in märchenhaftes Traumgebiet
Verlockte mich dein Wohllaut schon als Kind!
Versunken stand ich dann und lauschte tief,
Bis mich die Nacht vom lieben Strande rief. . . .
Ein Hauch ist's, der da wunderbar
Von Edens Friedenspalme weht,
Ein wortlos Schauen, tief und klar,
Ein Lächeln halb, halb ein Gebet. . . .
Da spürst du still und körperlos
Ein segnend Walten um dich her,
Du fühlst, du ruhst in Gottes Schoß,
Und wo du wandelst, wallt auch er.'

Das Meer bildet für die Dichter einen so unerschöpflichen Stoff, weil es die verschiedensten, zum Teil entgegengesetzten Affekte hervorruft: Lust und Grauen, Hochgefühl und Entmutigung, Sehnen und Bangen. Sehnsuchtsvoll sitzt Odysseus am Strande von Ääa, ‚auf das öde Meer blickend, Tränen vergießend'[1]. Es treibt ihn, die gefahrvolle Fahrt zu wagen, obwohl er weiß, ‚daß es nichts Furchtbareres gibt, als das Meer eines Mannes Kraft aufzuzehren, und wäre er der stärkste'[2]. Die verbannte Iphigenie klagt:

‚Mich trennt das Meer von den Geliebten,
Und an dem Ufer steh' ich lange Tage,
Das Land der Griechen mit der Seele suchend,
Und gegen meine Seufzer bringt die Welle
Nur dumpfe Töne brausend mir herüber.'

Der Grund der Sehnsucht ist ja nicht das Meer, wohl aber gibt es ihr Flügel, Töne, Tränen. Die Meeresbilder und -stimmungen geben der Odyssee, ‚dem alten und ewig jungen Liede', und nicht minder unserem Gudrunliede einen eigenen, unvergleichbaren Reiz. Reisebeschreibungen schlagen vollere Töne an, wenn nach langer Wanderung die Küste erreicht ist; den Jubel der zehntausend Griechen, als sie vom Berge Teche

[1] Homer, Odyssee 5, 84. [2] Ebd. 8, 138.

das erste Mal das Meer erblickten, hat Xenophon in seiner ‚Anabasis' geschildert; die rauhen Krieger vergießen Tränen und umarmen sich, versäumen auch nicht, den Göttern Weihegeschenke darzubringen und einen Steinhaufen zum Andenken zu errichten[1].

Wie den dichterischen Trieb, so regt das Meer auch den Forschungsgeist an; er webt schon in den mythischen Verherrlichungen des Meeres als des Uranfanges der Dinge. Aristoteles spricht den Altvordern, ‚die in Theologemen heimisch waren', die ‚erhabene und hehre Lehre' zu, daß das Meer ‚der Hauptteil des Alls sei und der ganze Himmel diesem, als dem ehrwürdigsten Urgrunde, entstamme'[2], und er sieht darin die Anfänge der Lehre des Thales, daß das Wasser der Grundstoff aller Dinge, das Bleibende in der Erscheinungen Flucht sei[3]. Damit war die Bahn der Spekulation beschritten. Heraklit lehrte: Alles fließt, d. h. Fluß und Flucht sind selbst das Bleibende; die Eleaten dagegen schärften ein: Das Bleibende muß schlechthin bleiben und schließt allen Fluß aus, das Seiende kann nicht ein Werdendes sein; die folgenden Denker suchten nun das Übersinnliche, das im Wechsel bleibt.

Vom hl. Augustinus erzählt die Legende, daß er am Meeresstrande wandelnd über die Glaubensgeheimnisse gebrütet habe, von einem spielenden Knaben aber, der das Meer in ein Grübchen ableiten wollte, belehrt worden sei, daß, sowenig dies möglich ist, so wenig der Menschengeist jene Geheimnisse erschöpfen könne. So gibt das ewige Meer zum Nachsinnen über die höchsten Fragen Antrieb, aber auch zu Betrachtungen über das Menschenleben. Die ruhende See ist das Gleichnis des Friedens: ‚Wie man die Meeresstille', sagt Cicero, ‚daran erkennt, daß keine Luft, ja kein Lüftchen die Flut bewegt, so ist der ruhige und befriedete Zustand des Gemütes darin zu erblicken, daß keine Störung da ist, die ihn bewegen könnte.'[4] Im Gegensatze dazu sprechen wir von dem Wogen und Branden der Leidenschaften und der Affekte; es gibt kein erhabeneres Bild für den Zorn als die wilde See. Aber auch vom Meere des Zweifels ist die Rede: ‚Wer zweifelt, gleicht der Meereswelle, die vom Winde bewegt und umgetrieben wird.'[5] Wir preisen den, der sein Lebensschifflein in den Hafen geführt, und dem ein Pharus, ein Leuchtturm den Weg gewiesen. Ausfahrt ins Leben und Heimkehr charakterisiert Schillers Distichon:

‚In den Ozean schifft mit tausend Masten der Jüngling;
Still auf gerettetem Boot treibt in den Hafen der Greis.'

[1] Xenophon, Anabasis 4, 7 am Ende.
[2] Aristot., Meteor. 2, 1 in. [3] Derſ., Metaph. 1, 3.
[4] Cicero, Tusc. quaest. 5, 6 16. [5] Jak 1, 6.

Ja den letzten Weg, die Reise ins Jenseits, denken wir als eine Fahrt über die Fluten: vom Nachen des Charon sprechen die Alten und Dante mit ihnen; den seelentragenden Delphin finden wir auf antiken und altchristlichen Denkmälern, Christus als Steuermann, die Taube als Sinnbild des Heiligen Geistes auf dem Maste des Seelenschiffes in Katakombenbildern.

So ist uns eine weite Verzweigung der Eindrücke, die von dem einen mächtigen Naturgebilde herrühren, vor das Auge getreten; sie durchziehen alle Regionen des Innern, von den sinnlichen Erkenntnissen und Strebungen an bis hinauf zum Gemütsleben und zum Vernunftschaffen, und können uns so wohl einen Vorblick auf das ganze Gebiet der psychischen Tatsachen gewähren.

## 14. Zwei Lehrproben aus der christlichen Gesellschaftskunde.

### I. Die drei Stände der Gesellschaft[1].

1. Fromme Meister haben mehrfach die heilige Familie dargestellt, wie sie in der Zimmermannswerkstätte zu Nazareth der Arbeit obliegt. Der Heiland als Knabe ist mit Hobeln oder Sägen beschäftigt, der hl. Joseph gibt ihm Weisung und handhabt selbst die Werkzeuge, die jungfräuliche Mutter sitzt spinnend dabei. Der Friede liegt auf dem Bilde, und der Segen spricht daraus, den die Worte des Psalmisten ausdrücken: ‚Von der Arbeit deiner Hände wirst du essen; Heil dir, es wird dir gut gehen' (Ps 127, 2). Hier findet sein Vorbild, wer sich da nährt von der Arbeit, von dem Fleiße seiner Hände.

Andere Bilder in weit größerer Zahl führen uns den Heiland, zum Manne gereift, im Kreise der Apostel vor, oder umdrängt von den Jüngern, oder inmitten des lauschenden Volkes, den göttlichen Führer, Lehrer, Erlöser der Menschen, der ihnen den Weg, die Wahrheit und das Leben zeigt. Seine Vorläufer waren die Propheten gewesen, von denen es heißt: ‚Die erleuchtet waren, werden leuchten wie der Glanz des Firmaments, und die viele in der Gerechtigkeit unterwiesen, wie Sterne immer und ewig' (Dn 12, 3). Hier findet sein Vorbild, wer da zu lehren hat, mögen seine Schüler Kinder oder Männer sein, mag, was er lehrt, der Alltagskost gleichen oder Ergebnis tiefer Forschung darstellen.

Und wieder andere Bilder zeigen uns den Heiland nach Vollendung des Erlösungswerkes, wie er mit der Siegesfahne durch die geblendet

[1] Abgedruckt im ‚Katholischen Schulblatt', Breslau 1900, 46. Jahrg., Nr 7.

zurückweichende Kriegerschar hindurchschreitet, ein gewaltigerer Heeres- und Siegesfürst als die römischen Triumphatoren in ihrem Glanze. Von ihm gilt da das Wort: ‚Er ziehet Gerechtigkeit an wie einen Panzer und setzt den Helm des Heiles auf sein Haupt' (Is 59, 17). Gleich ihm soll nach des Apostels Ausspruch der Christ die Rüstung Gottes anlegen und den Schild des Glaubens, das Schwert des Geistes, das Wort Gottes, ergreifen (Eph 6, 11; vgl. 1 Thess 5, 8). Diese Vergleiche sind der Ausrüstung des Wehrmannes entlehnt, und wer da *Wehr* und Waffen trägt, sei es, um das Land vor den Feinden zu schützen, sei es, um Ordnung darin aufrechtzuerhalten, findet hier sein Vorbild.

2. An der Hand der Heiligen Schrift können wir von den Anfängen des Menschengeschlechts an die *nährende* Arbeit, die *wehrende* Kraft und die *lehrende* Weisheit zurückverfolgen. Zur *Arbeit* wies der Herr den gefallenen Adam an: ‚Im Schweiße deines Angesichts sollst du dein Brot essen' (Gn 3, 19).. Der Volksmund verwendet zur Bezeichnung für die ältesten Zeiten den Ausdruck: ‚Damals, als Adam grub und Eva spann.' Mit dem Mauern und Zimmern begann Kain, der erste der Städteerbauer (Gn 4, 17); mit der Feuerarbeit machte Tubalkain den Anfang, ‚ein Hämmerer und Schmied in allem Erz- und Eisenwerk' (Gn 4, 22). Die schmiedenden Kainiten sind auch die ersten *Krieger*, während die Sethiten dem Gottesdienste oblagen: ‚Enos fing an, den Namen des Herrn anzurufen' (Gn 5, 26). Darin lag die Erhaltung der heiligen Überlieferungen eingeschlossen, welche die Patriarchen *lehrend* auf Kinder und Kindeskinder fortpflanzten.

Beim Volke des Alten Bundes waren zum Gottesdienste und zur Erhaltung der Lehre die Leviten und die Propheten berufen, Wehr und Waffen führten die Richter und Könige, der nährenden Arbeit war das Volk beflissen. Hier treten der *Lehrstand*, *der Wehrstand* und der *Nährstand* als die gesellschaftlichen Abteilungen auf, in welche sich das ganze Volk gliedert. Aber die Stände sind dabei nicht gegeneinander abgeschlossen. Moses wurde vom Hüter der Schafe zum Prophetenamte berufen (Ex 3). Gedeon wurde die Würde des Richters übertragen, als er unter der Eiche von Ephra das Getreide im Keltertroge ausklopfte (Richt 6). Elisäus ackerte mit 12 Joch Ochsen, als ihm Elias den Prophetenmantel umlegte, um ihm die Nachfolgerschaft zu übertragen (1 Kg 19, 19—21). Saul zog aus, die verlorenen Eselinnen seines Vaters Kis zu suchen, und sein Fund war die Königskrone (1 Sm 9 und 10). David mußte vom Felde gerufen werden, wo er die Schafe hütete, als Samuel kam, ihn zum Könige zu salben (1 Sm 16).

3. In der Heidenwelt treffen wir die drei Stände ebenfalls an, aber mehrfach schroff gegeneinander abgeschlossen. Sie werden bei manchen Völkern zu Kasten, d. i. zu Abteilungen der Gesellschaft, in welchen die Menschen lebenslang zu bleiben hatten. Bei den Indern entsprechen dem Lehr-, Wehr- und Nährstande die drei Kasten der priesterlichen Brahmanen, der waltenden Krieger und der freien Arbeiter. Ihre Zusammengehörigkeit drücken die Inder durch den sinnreichen Mythus aus, daß die drei Kasten aus dem Leibe des Urmenschen hervorgegangen sind: die Brahmanen aus seinem Haupte, die Krieger aus seinen Armen, die Gewerbetreibenden aus seinen Beinen.

Bei den Eraniern (Baktrern, Medern, Persern) bildeten die Priesterkaste die Magier; ihnen folgten dem Range nach die Krieger, der Nährstand umfaßte die beiden Kasten der Ackerbauer und Gewerbetreibenden. Der gegen die Finsternis kämpfende Lichtgott Ormuzd war das Vorbild aller, denn es galt die Anschauung, daß auch die nützliche Arbeit: die Bebauung öder Strecken, die Erlegung schädlicher Tiere u. a., das Lichtreich mehre und die Finsternis einschränke. Bei den Ägyptern war die Zahl der Kasten eine größere, und es vererbten sich auch innerhalb derselben die Berufsarten: in dem Grabe eines Baumeisters hat man Dokumente gefunden, welche angeben, daß seine Kunst durch 25 Generationen in seiner Familie erblich war. Auch hier aber gliedert sich die Gesellschaft in die drei Hauptstände der lehrenden Priester, der waltenden Krieger und des vielgestaltigen Nährstandes.

Manches sinnvolle Wort über die Zusammengehörigkeit der Stände und die daraus entspringende Notwendigkeit, daß sie Frieden halten, ist uns aus der Heidenwelt aufbehalten; so die Fabel des römischen Staatsmannes Menenius Agrippa im 5. Jahrhundert v. Chr. Als zwischen den Patriziern Roms, den Vollbürgern und Vertretern des Wehrstandes, und den Plebejern, den dem Nährstand angehörenden Halbbürgern, Zwistigkeiten ausgebrochen waren, zogen die Plebejer aus der Stadt und drohten, ein besonderes Gemeinwesen zu gründen. Da sandten die Patrizier jenen Staatsmann hinaus, der die Grollenden durch folgende klug ersonnene Geschichte zur Versöhnung und Rückkehr bestimmte. ‚Es gab eine Zeit', erzählte er, ‚wo die Teile des menschlichen Körpers noch nicht wie jetzt eine geschlossene Einheit bildeten, sondern jeder Sinn und Sprache für sich hatte. Da geschah es, daß sie einst über den Magen Beschwerde erhoben: sie müßten für ihn sorgen, ihm durch ihre Arbeit und Dienstleistung alles beschaffen, während er behaglich in der Mitte ruhe und sich's von ihren Spenden wohl sein lasse. So entstand eine Verschwörung: die Hände weigerten sich, dem Munde Speisen zuzuführen, der Mund, sie

aufzunehmen, die Zähne, sie zu bearbeiten. Aber da sie so den Magen gefügig machen wollten, verfiel durch diesen Zwist der ganze Körper und gerieten die einzelnen Glieder in die größte Schwäche. Da trat zu Tage, daß der Magen kein Müßiggänger ist, sondern auch seinen Beruf hat und nicht bloß Nahrung empfängt, sondern auch gewährt, indem er die Speisen verdaut und das Blut, durch das wir leben und gedeihen, durch die Adern in alle Teile des Körpers leitet.' So Menenius nach dem Berichte des römischen Geschichtschreibers Titus Livius (2, 16).

4. Jeder der drei Stände hat seinen *Beruf*, d. h. er ist von Gott zu bestimmter Mitwirkung am und im Ganzen berufen. Das Wort ‚Beruf' ist die Übersetzung des lateinischen vocatio, womit der heilige Apostel Paulus die Aufgabe bezeichnet, welche jedem einzelnen in der christlichen Gemeinschaft gestellt ist: ‚Wandelt würdig des Berufes, wozu ihr berufen seid' (Eph 4, 1), und: ‚Ein jeder bleibe in dem Berufe, in welchem er berufen ward' (1 Kor 7, 20).

Die aber in einem Berufe tätig sind, mahnt er, sollen sich mit den Angehörigen der andern Berufsarten verbunden wissen wie *Glieder eines Leibes*; jeder Beruf und Stand hat seine *Ehre*, weil er seine Aufgaben im Ganzen hat. Der Apostel führt, um dies einzuschärfen, das Gleichnis bis ins einzelne aus: ‚Der Leib ist nicht *ein* Glied, sondern viele. Wenn der Fuß sagen würde: Weil ich nicht Hand bin, gehöre ich nicht zum Leibe; gehört er darum nicht zum Leibe? Und wenn das Ohr sagen würde: Weil ich nicht Auge bin, gehöre ich nicht zum Leibe; gehört es darum nicht zum Leibe? Wenn der ganze Leib Auge wäre, wo wäre das Gehör? Wenn der ganze Leib Gehör wäre, wo wäre der Geruch? Nun aber hat Gott die Glieder, ein jedes von ihnen, am Leibe angebracht, wie es ihm wohlgefiel. Wenn alle ein Glied wären, wo bliebe der Leib? Nun aber sind viele Glieder und nur ein Leib. Das Auge kann nicht zur Hand sagen: Ich bedarf deiner Dienste nicht, oder das Haupt zu den Füßen: Ihr seid mir nicht notwendig. Sondern vielmehr sind diejenigen Glieder des Leibes, welche die schwächeren zu sein scheinen, die notwendigeren, und die wir für die unansehnlicheren Glieder des Leibes halten, diese umkleiden wir mit größerem Schmucke, und die minder anständigen werden desto ehrbarer bedeckt; die wohlanständigen an uns bedürfen keines Schmuckes. . . . Gott aber hat den Leib so eingerichtet, daß er demjenigen mehr Ehre beilegte, welchem es daran gebrach, damit keine Spaltung im Leibe sei, sondern die Glieder auf gleiche Weise füreinander Sorge trügen. Und wenn ein Glied leidet, so leiden alle Glieder mit, desgleichen wenn ein Glied verherrlicht wird, so freuen sich alle Glieder mit' (1 Kor 12, 14—26).

5. Unsere Vorfahren sagten: „Jeder der drei Stände hat seine Ehre, denn läßt man beim Nährstand, Wehrstand, Lehrstand die Anfangsbuchstaben weg, so bleibt bei allen dreien Ehrstand übrig.“ In Wahrheit gewähren die nährende Arbeit, die wehrende Kraft, die lehrende Weisheit Ehre, und ist jeder Stand ein Ehrstand, weil er in seiner Ehre steht.

In ältesten Zeiten, als die Deutschen noch ein Kriegervolk waren, galt ihnen freilich nur der Wehrstand als der Ehrstand; den Lehrstand und Nährstand zugleich hat ihnen das Christentum zugebracht. Die Glaubensboten, zumal die Mönche, Benediktiner, lehrten dem Volke die Heilswahrheit und leiteten es zugleich zur Arbeit an. In der rechten Bestellung der Äcker wurden die Klostermeier die Vorbilder der Bauernschaft; vom Klostergarten ging aller Gartenbau im mittleren und nördlichen Europa aus; in den Klöstern erstanden die ersten Werkstätten. Das geistliche Gewand adelte die Arbeit; dem Fleiße der Hände verschwisterte sich das Gebet; der Spruch der Benediktiner: Ora, labora — Bete, arbeite, entband die Segensmächte, welche die deutsche Arbeit groß gemacht haben.

In manchem kernigen Spruche legten unsere Altvordern den Ständen ihre Aufgaben ans Herz:

‚Drei Orden hat Gott gerichtet an:
Priester, Regenten und Untertan.
Wann sich recht hält ein jeder Stand,
So stehet es gut um Leut und Land.
Die Priester sollen beten, lehren,
Die Bauern und Bürger die andern ernähren,
Die Obrigkeit beschützen soll.
So geht es allenthalben wohl.‘

Die Nutzanwendung einer Fabel, welche Erasmus Alberus im 16. Jahrhundert auf die Stände machte, lautet:

‚Fein ordentlich hat Gott die Welt
Mit dreien Ständen wohlbestellt.
Wann die nur wüßten sich zu halten,
So ließ Gott immerdar sie walten.
Ein Stand muß lehr'n, der andre nähr'n,
Der dritt' muß bösen Buben wehr'n. . . .
Wer in dem Lehramt ist, der sei
Getreu und fromm und bleib' dabei;
Der Bauer und der Handwerksmann
In sein'm Stand Gott wohl dienen kann.
Er sei nur redlich und dabei
Sein's Stands nicht überdrüssig sei.
Es sei keiner so unverschamt,
Daß er dem andern greif' ins Amt.

Kein Stand den andern nicht veracht':
Gott hat sie alle drei gemacht.
Wenn wir lebten auf solche Weis',
Wir wär'n hie wie im Paradeis.
Es will kein gut tun hie auf Erden;
Nach dieser Welt wird's besser werden.'

Zur Zufriedenheit mit dem Stande mahnt der Spruch:

‚Der ist ein weiser, kluger Mann,
Der in sein' Stand sich schicken kann.
Und tracht't nicht mehr nach andern Sachen,
Die ihm sein Leben schwerer machen.
Wer das nicht kann, der ist elend
Und gemartert bis an sein End'.'

Mit dem Worte ‚elend' ist mehr gesagt als unglücklich; im alten Deutsch bedeutet das Wort: fremd, verbannt, heimatlos. Wer mit seinem Stande zerfällt, ist heimatlos; der Stand ist eine Art Heimat.

Kurz und gut sagt das Sprichwort:

‚Rück dich nach deiner Bürde,
Schmück dich nach deiner Würde.'

Noch kürzer bringt es in Erinnerung, daß auch die angesehenen Berufsarten ihre Lasten haben:

‚Würden
Bürden',

ein dem lateinischen Wortspiele: honos, onus nachgebildeter Spruch.

6. Daß jeder Stand, ob hoch oder gering, von Gott gesegnet ist, wenngleich in verschiedener Weise, lehrt eine schöne Erzählung aus dem Mittelalter, welche Hans Sachs, der Meister in der Schuhmacher- und in der Dichtkunst, der zu Nürnberg im 16. Jahrhundert lebte, in Verse gebracht hat. Er gibt seiner Dichtung die Überschrift: ‚Die ungleichen Kinder Evä', und nennt sie ‚ein lieblich Gedicht, das vor Jahren die Gelehrten zugericht'. Der Inhalt ist folgender: Gott ließ einst Eva entbieten, er wolle kommen und ihren Haushalt anschauen. Als Eva dies vernahm,

‚Kehrt sie und schmücket das ganze Haus
Mit Gras und Blumen überaus,
Stecket Maien an alle Gaden[1]
Und tut ihre schönen Kinder baden.
Strählen, flechten und schmücken dann,
Legt ihnen neuwaschene Hemder an....
Die andern Kinder ungestalt
Verstieß sie alle, jung und alt;

[1] Gaden oder Gadem: Zimmer, Wohnraum; erhalten im Namen Berchtesgaden.

Ein Teil verbarg sie in die Streu,
Ein Teil vergrub sie in das Heu,
Ein Teil stieß sie ins Ofenloch,
Daß sie nicht sehe der Herr hoch.'

Der Herr kam und sah die ihm vorgeführten Kinder und gab ihnen seinen Segen. Dem einen Knaben sagte er: Du sollst ein König werden, dem andern: Du ein Fürste sei, dem dritten: Du ein Grafe sei, dem vierten: Du ein Ritter schön, dem fünften: Du ein Edelmann, dem sechsten: Du ein Bürger reich, dem siebten: Sei ein Kaufmann, dem achten: Du werd' wohlgelehrt, ein Doktor, weise und hochgeehrt.

Da fiel es Eva aufs Herz, daß ihre ungestalten Kinder keinen Segen erhielten, und sie rief sie aus ihren Verstecken hervor

‚Und führet sie hinein zu Gott,
Eine rußige, zottige, bäurische Rott'.
Da mußt der Herr ihr aller lachen;
Sprach: Eva, was meinst du mit der Sachen? ...
Jedoch ich auch sie segnen soll
Durch meinen Geist an diesem End' —
Und leget ihnen auf sein' Händ'.'

Er bestimmt nun den einen zu einem Bauern, den andern zu einem Fischer, den dritten zu einem Schmied, den vierten zu einem Lederer, den fünften zu einem Weber, den sechsten zu einem Schuster, den siebten zu einem Schneider, den achten zu einem Hafner, den neunten zu einem Karrenmann, den zehnten zu einem Schiffsmann, den elften zu einem Boten, den zwölften zu einem Hausknecht.

Da war Eva froh, aber doch noch nicht zufrieden, und sie fragte den Herrn, warum er nicht allen den gleichen Segen spende, worauf der Herr sie verwies und belehrte:

‚Du weißt, ich bin der einig Gott,
Deshalb gebührt mir, und ist not,
Daß ich versehʼ die ganze Welt
Mit deinen Kindern obgemeld't. ...
Wann sie all Fürsten und Herren wär'n,
Wer wollt bauen Korn und Kern,
Zimmern, bauen, schnitzen, drehen,
Graben, gießen, schneiden, nähen?
Schau, zu dem allen ich erwähl'
Und einem jeglichen Stand zustell'
Leut', nachdem sie geschicket sein,
Denselben zu vertreten allein,
Auf daß in allem Stand und Amt
Auf ganzer Erd' nichts werd' versäumt,
Daß ein Stand den anderen erhalt',
Mit Hilf aus meiner göttlichen Gewalt

Sie doch alle ernähret werden,
Jeder in seinem Stand auf Erden;
Also das ganze menschlich Geschlecht
Bleib' einander eingeleibet recht,
Gleichwie in einem Leib die Glieder.'

Da antwort' ihm Frau Eva wieder:

‚Ach, Herr, vergib, ich war zu jäh!
Dein göttlicher Wille, der geschehʼ
An meinen Kindern nach Deiner Ehr;
Ich will Dir nicht einreden mehr!' [1]

## II. Der Mittelstand [2].

1. Lehrstand, Wehrstand und Nährstand nennen unsere Altvordern als die drei Stände, welche nach Gottes Anordnung das Gemeinwesen bilden, und sie haben für jeden derselben Worte des Lobes und der Aufmunterung. Aber der Stand, den sie in Sprichwörtern und Merkversen am meisten preisen, ist keiner von den dreien, sondern zieht sich durch alle hindurch, wennschon er im Nährstande besonders anzutreffen ist, das ist der Mittelstand, genannt von der rechten Mitte zwischen hoch und gering, zwischen arm und reich.

‚Im Mittel lebt man am besten', sagt ein Sprichwort, und zwei andere stimmen ihm bei: ‚Mittelstraß, das beste Maß'; ‚Mittelweg, ein sichrer Steg'.

Der Mittelstand wird der ‚feine' genannt; ein alter Merkvers bezeichnet ihn als den Gott gefälligsten und Gott am meisten zu verdankenden Stand:

‚Wer lebt in seinem Vaterland
Ohn' Reichtum und ohn' Darben,
In einem feinen Mittelstand,
Von seinen eignen Garben,
Wer niemand dient, hat nicht viel' Knecht',
Lebt auch dabei fromm und gerecht
In seinen Ehrenschranken,
Der hat Gott was zu danken.'

Eine Hausinschrift in Nußbach in Siebenbürgen lautet:

‚Nicht gar arm und nicht gar reich,
Mit dem Nächsten recht und gleich,

[1] Etwas modifiziert wurde diese Lehrprobe bei dem pädagogisch-katechetischen Kursus in Salzburg am 17. November 1903 in der Mädchenbürgerschule der Schulschwestern gehalten. Vgl. Scholae Salisburgenses I: Der päd.-katech. Kursus, herausgegeben von S. Danner, Salzburg, Pustet.

[2] Aus der ‚Christlichen Schul- und Elternzeitung', 5. Jahrg., Nr 11, Wien 1900, J. Moser.

Brot und Not[1] und eine Hütte:
Das ist meine fromme Bitte.'

Und eine Inschrift in Thun in der Schweiz:

‚Die Höhen trifft der Sturm und trifft sie öfters gar,
Ein niedrig' Haus besteht, groß' Haus hat oft Gefahr.'

Der Dichter Friedrich v. Logau, einer der wenigen Katholiken, die der schlesischen Dichterschule angehören († 1655), drückt denselben Gedanken in dem Epigramme aus:

‚Viel Glücke hat viel Neid, viel Gut hat viel Gefahren,
Ein mittelmäßig Stand kann manche Not ersparen.'

2. Bei den gelehrten Dichtern jener Zeit klingen Erinnerungen an eine berühmte Stelle des Horaz nach, welche den Mittelstand als goldenen preist, aurea mediocritas; in der Übersetzung lautet sie:

‚Wer da liebt den goldnen Stand der Mitte,
Bleibt gesichert vor verkommener Hütte,
Wie Paläste er, die viel beneidet,
Leichten Herzens meidet.'

Die Dichter und Weisen des Altertums sind reich an Mahnungen, die rechte Mitte zu halten; Cicero erinnert den Redner daran und empfiehlt, das mittlere Maß auf das ganze Leben zu übertragen: Mediocritas ad omnem usum cultumque vitae transferenda est. In der Mitte wirst du am sichersten gehen: Medio tutissimus ibis, läßt Ovid einen Vater seinem Sohne zurufen. Die Mitte halten die Glückskinder ein: Medium tenuere beati, ist ein lateinisches Sprichwort. Ebenso der Spruch: In medio virtus: Die Tugend liegt in der Mitte. Dieser geht auf die Lehre des großen griechischen Denkers Aristoteles zurück, welcher in seiner Moral nachweist, daß die Tugend das Mittel zwischen zwei Einseitigkeiten bilde, in seiner Staatslehre, daß auch das Leben in einem solchen, d. i. innerhalb des jedem einzelnen erreichbaren Mittelmaßes, das beste sei. Das Sprichwort: ‚Im Mittel lebt man am besten', klingt wie die Übersetzung einer aristotelischen Stelle. Wie bei ihm, heißt es beim hl. Thomas von Aquino: Virtus in medio consistit: Die Tugend besteht in der Mitte, und: Virtus moralis est quaedam medietas et est medii coniectatrix: Die moralische Tugend ist ein Mittleres und ist befähigt, die Mitte zu erkennen. Sie besteht in dem Angleichen des Strebens an die Vernunft; dieses vollzieht sich aber in einer Mitte zwischen dem Zuviel und Zuwenig, zwischen dem Überschuß und dem Mangel. Als Beispiele führen die Moralphilosophen

[1] Not, das ist Notdurft, das Nötige, der Lebensbedarf.

an: den Mut als die Mitte von Tollkühnheit und Feigheit, die Freigebigkeit zwischen Verschwendung und Geiz, die Selbstachtung zwischen Hoffart und Selbsterniedrigung, die Scham zwischen Schüchternheit und Keckheit usw. Die beiden Einseitigkeiten, Extreme, zwischen denen die Mitte zu suchen ist, werden mit den beiden Meereswirbeln Scylla und Charybdis an der Straße von Messina verglichen, von denen sich die Schiffe bei der Durchfahrt gleich weitab halten mußten.

3. Wenn die Heilige Schrift den häuslichen Frieden und Segen schildert, so führt sie uns nicht in die Paläste, sondern in die Hütten des Mittelstandes. ‚Glückselig alle', beginnt der Psalm 127, 1—3, ‚die den Herrn fürchten, die da wandeln auf seinen Wegen. Denn von der Arbeit deiner Hände wirst du essen; Heil dir, es wird dir gut gehen. Dein Weib ist wie ein fruchtbarer Weinstock an den Wänden deines Hauses, deine Kinder wie Ölbaumpflanzen um deinen Tisch her.'

Ein in die Volksliedersammlung ‚Des Knaben Wunderhorn' aufgenommenes Gedicht führt dieses Bild in folgender Weise aus:

‚An allem Ort und Ende
Soll der gesegnet sein,
Den Arbeit seiner Hände
Ernähret still und fein.

Gott will ihm dazu geben
Ein' Eh'frau tugendreich,
Die einer fruchtbar'n Reben
Sich soll verhalten gleich.

Recht wie junge Ölzweige
Wachsen und grünen frisch,
So sollen in der Reihe
Die Kindlein um den Tisch

Gar fein und höflich stehen
In Zucht und guter Sitt';
Der Vater soll sie sehen
Im dritten und vierten Glied.'

Dem ‚feinen' Mittelstande sind die zeitlichen Güter im rechten Maße zugemessen, reichlich genug, daß sie Freude gewähren, bescheiden genug, daß sie von den ewigen Gütern nicht abziehen:

‚Frisch und fröhlich zu seiner Zeit,
Fromm und treu in Ewigkeit.'

Der kleine Besitz schützt vor Not und enthebt zugleich der Sorgen, die dem großen anhaften. In einer alten Spruchsammlung (Sutors Latinum Chaos) heißt es:

‚Was soll der große Überfluß,
Der große Schuh am kleinen Fuß?

Was soll das große Haus dem Mann,
Der klein? Ein klein's ihn schützen kann.
Was soll doch einem Vögelein
Ein großes Nest, dem Vogel klein?
Was soll ein Schloß dem armen Mann,
Der in ein'm Hüttlein wohnen kann?
Der Kuh kein Muskat dienend ist,
Weil Haberstroh sie lieber frißt.'

Das bescheidene Gut bewahrt vor Neid und Überhebung und stellt vor dem Glückswechsel sicher. Die Sprichwörter lehren: ‚Unter der Bank neidet man niemand'; ‚Neid kriecht nicht in leere Scheunen'; ‚Neidhardt zeucht nur bei großen Herren ein'. Und:

‚Demut bringt Ehr und Gut,
Macht freudig Blut,
Tut allzeit gut.'

Und: ‚Weit drunten ist gut für den Hagel'; ‚Wer auf dem Boden bleibt, fällt nicht hoch'; ‚Lobe die Berge und bleibe in der Ebene'.

4. Vom Reichtum denkt der Mittelstand:

‚Reichtum sei wie Bäckers Schurz:
Nicht zu lang und nicht zu kurz.'

Nicht die Menge der Güter macht reich: Fröhliche Armut ist Reichtum ohne Gut; der Mittelstand ist golden ohne Gold.

‚Reichtum und Armut
Liegt nicht im Gut,
Sondern am Mut.'

Dieser Besitz ist aber unverlierbar; den rechten Reichtum stiehlt kein Dieb. Alle Schätze aber sind nichts gegen den Frieden in Gott: ‚Reich ist, wer einen gnädigen Gott hat', und

‚Aller Reichtum hilft nicht,
Wenn nicht Gott den Segen spricht.'

Der Reiche soll sich nur als den Verwalter seines Besitzes ansehen:

‚Reichtum macht nur Mut,
Wenn man's Gut
Braucht als hinterlegt' Gut.'

Oft sind die Gefahren des Reichtums Gegenstand der Betrachtungen unserer Altvordern. Das Bangen um den Besitz lähmt den Mannesmut: Reichtum hat Adlersflügel, aber des Hasen Herz. Mit dem Besitze wächst die Begehrlichkeit, die Mutter des Geizes: Je mehr er hat, je mehr er will; der Geiz wächst mit dem Gelde; je mehr der Geizige hat, je weniger wird er satt; der Geiz hat keinen Boden; der Geiz

und der Bettelsack sind bodenlos; dem Armen geht vieles ab, dem Geizigen alles; Geiz sucht seinen Himmel im Kot; Geiz hat seinen Gott im Kasten.

Den prassenden Reichtum kennzeichnet die Heilige Schrift in der Parabel vom reichen Prasser und armen Lazarus (Lk 16), aber sie weist auch den verständigeren Reichen auf die Vergänglichkeit seines Genusses hin (Sir 11, 18—20): ‚Mancher wird durch Sparen reich, und sein Lohn ist, daß er sagen kann: Ich habe Ruhe gefunden, nun will ich für mich von meinen Gütern leben; denn er weiß nicht, daß die Zeit vorüber ist, der Tod herankommt, er alles andere zurücklassen und sterben muß.‘

Dann aber hat er vor dem Ärmsten nichts voraus:

‚Arm und reich
Im Tode gleich.‘

5. Der Mann des goldenen Mittelstandes waltet treu und ohne Arg seines Besitzes und kommt dem Worte des Apostels Paulus nach: ‚Der Mensch arbeite und wirke mit seinen Händen Gutes, damit er habe, um dem, der Mangel leidet, mitzuteilen‘ (Eph 4, 28).

Der rechte Mittelstand ist der Armut gegenüber hilfsbereit: Wer dem Armen leiht, dem zahlt Gott die Zinsen.

‚Armen geben ist gewisse Einnahme.
Der Milde hat allein, was er gegeben hat.
Der Milde gibt sich reich, der Geizhals nimmt sich arm.‘

‚Gott, was ich hab’, ist dein,
Sollt’ ich nicht milde sein?‘

Das Wort ‚milde‘, das heute sanft, weich bedeutet, besagte in der älteren Sprache freigebig (mildtätig hat diese Bedeutung bewahrt), und es ist darin nicht bloß das Geben, sondern das freundliche Geben ausgesprochen. Mancher Denkvers mahnt, milde zu sein:

‚Wer dem Armen sein Ohr verstopft,
Den hört St Peter nicht, wenn er klopft.‘

Eine Inschrift an der St Gotthards-Kirche in Brandenburg an der Havel aus dem Jahre 1528 lautet:

‚Der nicht hört die Stimme der Armen,
Läßt sich ihrer Not nicht erbarmen,
Den will Gott erhören nicht,
So er kommt für sein streng Gericht.‘

Die rechte Milde aber wirft nicht den Bettelgroschen hin, sondern hilft dem Armen liebend auf. Das wird dem Reichen schwerer als dem Mittelstande: Die Reichen wissen nicht, wie dem armen Manne zu

Mute ist. Auch darin steht der große Besitz dem bescheidenen nach, der das Verständnis für die Armut gibt: Reich ist, wer mit der Armut eins ist.

Die Sprichwörter wissen manches zum Lobe der Armut zu sagen:

‚Armut schändet nicht.'

‚Armut ist der Künste Mutter.'

‚Armut sieht neue Wege.'

‚Armut studiert, Reichtum bankettiert.'

‚In armer Leute Mund verdirbt viel Weisheit.'

Oder:

‚Es verdirbt viel Weisheit in eines armen Mannes Tasche.'

Die Weisheit der Sprichwörter ist zum nicht geringen Teile die Weisheit der Armen, gewiß die Weisheit der schlichten Leute, deren Welt die Arbeit, deren Lehrerin die Erfahrung war.

6. Wie der Mann des rechten Mittelstandes kein Reicher und doch in seiner Weise reich ist, so ist er kein Freiherr, aber doch frei in seiner Art.

Die Sprichwörter preisen die Freiheit im Gegensatze zu der mit Gütern und Ehren verbundenen Abhängigkeit oder Dienstbarkeit in den verschiedensten Wendungen: Freiheit geht über alle Herrlichkeit; Freiheit ist lieber als Aug' und Leben; Freiheit drückt den Hut frisch in die Augen und wandelt aufrecht; selig der Mann, der Herrendienst entraten kann; freie Leute stecken in keiner Bubenhaut; keines Mannes Herr, keines Herren Mann.

Dasselbe besagen die Denksprüche.

‚Wohl dem, der mit Gott und Ehren
Ohn' Herrendienst sich kann nähren.'

‚Freiheit geht vor Geld,
Sang der Vogel und flog ins Feld.'

‚Besser ledig ein ungeschmalzener Brei,
Als verdingt eine herrliche Gasterei.'

‚Wer sein eigener Herr kann sein,
Geh' keinen Dienst bei Herren ein.'

‚Herrengunst und Lerchengesang
Klinget wohl, aber währt nicht lang.'

‚Freiheit und eigener Herd
Sind großes Goldes wert.'

‚Freiheit, wie gering,
Ist doch ein gut Ding.'

Mit den wertvollsten Gütern stellt die Freiheit zusammen der Spruch:

‚Vier Dinge sind nicht zu bezahlen:
Freiheit, so wir haben,
Tugend, so wir üben,
Kunst, so wir gelernt,
Und Gesundheit, so wir besitzen.‘

Aber es wird eingeschärft, daß frei sein nicht losgebunden sein, nicht Zuchtlosigkeit ist: Zu frei bringt Reu'; Freiheit macht Urlaub zu Bosheit; je mehr Freiheit, je mehr Mutwille; das freie Schaf frißt der Wolf; Freiheit von Gott, Freiheiten vom Teufel.

Und ebenso, daß die Freiheit nicht zur Selbstsucht führen dürfe.

‚Wenn Freiheit nur sucht Eigennutz;
So ist sie schädlich und nichts nutz.‘

Noch weniger würden unsere Vorväter von der Freiheit und Gleichheit haben hören wollen, wie sie die Revolutionäre ausriefen. Das Sprichwort sagt: Gott führt gern Gleiches und Ungleiches zusammen; und ein anderes: Ein Gleiches und ein Ungleiches macht ein Gerades.

Wo ein Mittleres ist, da gibt es zwei Ungleiche; denn die Mitte fällt zwischen zwei Enden; hätten alle den gleichen Stand, so gäbe es keinen Mittelstand.

Freilich, daß sich auch Gleiches und Gleiches suchen soll, besagt das Wort ‚Stand‘ selber, denn im Stande vereinigen sich die Gleichen; aber wider die Natur ausgedehnt, hebt die Gleichheit die Stände auf. Die Sprichwörter sagen: Gleich und gleich gesellt sich gern; das Gleiche sucht sich; das Rechte findet sich; gleich gesinnt, macht gute Freunde.

Die Gleichheit, ins Sinnlose übertrieben, hebt aber auch die Freiheit auf; denn von Natur sind die Menschen nicht gleich; können sie frei ihres Weges gehen, so sind ihre Wege nicht durchwegs die gleichen. Gleichmacherei ist der Tod der Freiheit, wie zuchtlose Freiheit der Tod der Gleichheit ist, bei der sich das Rechte zusammenfindet. Wo sich aber das Rechte so recht zusammenfindet, das ist die Mitte.

# IV. Zur Lehre vom Bildungswesen (Sozialpädagogik).

## 1. Die Zusammengehörigkeit des individualen und des sozialen Faktors der Erziehung[1].

Es ist eine merkwürdige Tatsache, daß das Buch, welches wie kein zweites die Erziehung dem Gemeinleben entrückt, so daß sie lediglich zum Ausbau des Individuums, der Persönlichkeit wird, und ein anderes Buch, welches zum Evangelium des alles Individuelle aufsaugenden Sozialismus geworden ist — aus derselben Feder geflossen sind: Jean Jacques Rousseau ist der Verfasser des Émile ou de l'éducation und des Contrat social. Emil wird als Waise gedacht, um ihn dem Familienverbande zu entrücken; seine Erziehung ist auf einen einsamen Landsitz verlegt, um andere Einflüsse, als die von dem Erziehungskünstler ausgehenden, abzuschneiden; der Fertigerzogene, homme fait, wird als Wilder geschildert, der zwar unter Menschen leben soll, aber an seiner autonomen Persönlichkeit einen Damm gegen ihre Einwirkungen besitzt. Ein völlig anderes Bild vom Menschen gibt aber der ‚Sozialkontrakt'. Die Rousseauschen Bürger sind da keineswegs Wilde, sondern fließen von Gemeinsinn über; sie fügen sich jedem Majoritätsbeschlusse willig, weil sie sich sagen, daß derselbe sie ‚nur zwingt, frei zu sein'; sie sind glücklich im Banne eines allmächtigen Staates, der auch die Güter verteilt und den Glauben vorschreibt. Ob dieser Staat aus lauter Emilen besteht, und ob er wieder seinen Nachwuchs zu solchen zu erziehen geneigt sein wird, diese Fragen legt sich Rousseau nicht vor, sondern begnügt sich, die beiden entgegengesetzten Unmöglichkeiten nebeneinander zu stellen und als rettende Weisheit zu erklären.

Rousseau steht aber mit seinen flagranten Widersprüchen keineswegs vereinzelt; wir treffen ein ähnliches Umschlagen der Ansicht vom starren Individualismus zum übertriebensten Kollektivismus auch bei einem deutschen Philosophen an, bei Fichte. In seiner ersten Periode, in welcher er die Kantsche Autonomie des Individuums noch übertrumpft,

[1] Aus den ‚Pädagogischen Monatsheften', Jahrg. 1901.

in seinen Büchern ‚Sittenlehre' und ‚Naturrecht' läßt er kein Eingreifen des Erziehers in die werdende Persönlichkeit zu, da dieser nur der freien Selbstbestimmung Bahn zu machen habe, das Erziehungsproblem wird dort nur mit hochtönenden Worten abgetan; als aber die Zeit kam, wo es anstatt der Worte der Taten und vereinigten Kräfte bedurfte, forderte Fichte die durchgreifendsten Erziehungsmaßregeln, da ‚das bloße Anreden des Zöglings' nichts fruchte, worin eine Selbstkritik seiner früheren Anschauung ausgesprochen ist. In den ‚Reden an die deutsche Nation' entwirft er einen Plan der Jugendbildung in militärisch eingerichteten Anstalten, welcher Herbart zu der Äußerung veranlaßte, ‚der wahrhaft große Mann sollte sich nicht herablassen, von Dingen zu reden, die er nicht versteht'. Durchgeführt denkt sich Fichte diese Erziehung in einem straff zentralisierten Nationalstaate, wie er weit mehr dem französischen Wesen entspräche als dem deutschen, welches er doch zu regenerieren und vom welschen Geiste zu reinigen bestrebt ist. Solche Widersprüche und Gewaltakte des Denkens finden ihre Erklärung in der Zeit, aus welcher diese Projekte stammen; wenn sich die Ereignisse überstürzen, kommt auch in die Gedanken etwas Tumultuarisches. Aber leider wirken diese Wunderlichkeiten noch heute nach; auch jetzt haben wir nicht bloß einseitig individualistische und kollektivistische Erziehungstheorien, sondern Mißbildungen, welche beide Einseitigkeiten ineinanderschieben und, besonders aus Pestalozzis unklaren Ideen und unausgetragenen Meinungen, eine sog. ‚Sozialpädagogik' herausspinnen, in welcher das sich selbst gesetzgebende Individuum und der allmächtige Staat nicht viel besser als bei Rousseau und Fichte zusammengekoppelt werden[1].

Es könnte die unvoreingenommene Erwägung der in Betracht kommenden Begriffe und der sie bezeichnenden Wörter allein hinreichen, um die Einseitigkeiten durchschauen und die Zusammengehörigkeit des Individualen und Sozialen, im allgemeinen und in der Erziehung im besondern, erkennen zu lassen. Individuum ist die Übersetzung des griechischen *ἄτομος*, Atom, und bedeutet das Unteilbare oder nicht weiter zu Teilende. Die griechischen Naturphilosophen nannten so die letzten Teile der Materie, und unsere Chemie hat denselben Sprachgebrauch. Sie faßt das Atom als den Endpunkt einer gedachten Teilung; die Körper bestehen danach aus einer Vielheit von Atomen, die wir aber nur aus ihrem Aufeinanderwirken erkennen. Nicht anders ist es bei dem sozialen Atom, dem Individuum. Die Teilung der sozialen Verbände

[1] Vgl. unten Nr 4.

führt darauf und muß dabei einhalten; eine genügende Erkenntnis des Individuums ist aber nur zu gewinnen, wenn wir es wieder in seine Verbindungen zurückversetzen. Ein Beispiel dafür kann eine Biographie geben; sie hat ein Individuum zum Gegenstande, aber kann keinen Schritt tun, ohne dessen Verflechtung mit andern Individuen und mit Gemeinschaften aller Art zu erwähnen; wollte man derartiges aus einer Biographie streichen und ihren Helden auf den Isolierschemel setzen, so wäre die Lebensbeschreibung bald zu Ende.

Noch deutlicher weist der Begriff der Person auf die Ergänzung des einzelnen durch die Gesamtheit hin. Persona heißt ursprünglich das Sprachrohr in der Maske des Schauspielers, dann die Maske selbst und die Rolle, der sie dient, dann weiterhin die Rolle, Stellung, Würde, welche einem einzelnen unter oder vor andern zukommt. Die Rechtslehrer bezeichnen damit das Rechtssubjekt, den einzelnen in der bürgerlichen Gesellschaft: Persona est homo statu civili praeditus. In dem Namen ist also gleichsehr das individuelle und das soziale Moment ausgesprochen: wir sind Personen als Einzelwesen, die von einer Gesamtheit umschlossen sind[1].

Weisen so die beiden Ausdrücke ‚Individuum' und ‚Person' auf die Gesamtheit hin, so liegt umgekehrt in den Worten ‚sozial' und ‚national' ein Fingerzeig auf den einzelnen. Sozial ist von socius, Genosse, gebildet und mit societas, Genossenschaft, Verband, Gesellschaft, verwandt. Es ist darin der freie Zusammenschluß der einzelnen ausgesprochen; man unterschied societas und respublica, Gesellschaft und Gemeinwesen oder Staat; nur dem letzteren ist die öffentliche, zum Zwange befugte Gewalt eigen, nicht aber jener. Unser Sprachgebrauch behält dies bei; Gesellschaften, Genossenschaften, Sozietäten, Assoziationen sind mehr oder weniger freiwillige durch Interessengemeinschaft, aber nicht durch Autorität oder Zwang zusammengehaltene Vereinigungen. Selbst das Wort ‚Sozialismus', welches durch L. Reybaud aufgebracht worden ist und ursprünglich mit Kommunismus gleichbedeutend war, bezeichnet zunächst nur ein Prinzip der Gesellung zum Zwecke des Ausgleichs der Besitzesunterschiede. ‚Sozial' und ‚politisch' sind sonach Gegensätze, und das Soziale bildet zugleich ein Mittelglied zwischen den Individuen und dem Staate. Erst mit der Organisation der Sozialisten zu einer politischen Partei, der Sozialdemokratie, werden, mit Zurückgreifen auf Rousseau, die Genossenschaften vom Staate verschlungen gedacht, der zum Inhaber der wirtschaftlichen

[1] Vgl. des Verf. ‚Empirische Psychologie' § 19.

Güter gestempelt wird. Damit geht das Bindeglied von Individuum und Staat wieder verloren und wird das Beste, was der Begriff ‚sozial' gewähren kann, preisgegeben. Auch das gewaltsame Gebilde des Fichteschen Nationalstaates hält nicht stand vor der unbefangenen Betrachtung der Begriffe ‚Nation' und ‚Staat'. Nation kommt von natio, welches, wie das verwandte Wort gens, von nasci gebildet, ursprünglich den Verband bezeichnet, in welchen der einzelne hineingeboren wird. ‚Nation' und ‚Natur' sind verwandte Worte; die Zugehörigkeit zu einer Nation ist eine natürliche, die aber durch die Teilnahme an den nationalen, angestammten Gütern zu einer sittlichen erhöht wird; solche Güter sind die Sprache, Traditionen, Erinnerungen, Sitten, Einrichtungen aller Art. Der Staat dagegen ist ein geschichtliches Produkt, das wohl auf einer nationalen Grundlage zu stande kommt, aber an diese nicht gebunden ist. Es können Nationsgenossen verschiedenen Staaten und mehrere Nationen demselben Staate angehören. Das für unnormal erklären, hieße die Geschichte korrigieren wollen, welche uns schon im Altertum die griechische Nation in eine Mehrheit von Staaten verteilt, den römischen Staat aber als eine Vielheit von Nationen in sich aufnehmend zeigt, nicht zu gedenken analoger Fälle in der mittleren und neueren Geschichte. Der Nationalstaat ist nur eine Staatsform unter andern. Als natürlicher Verband stellt die Nation ebenfalls ein Bindeglied zwischen den Individuen und dem Staate dar. Die Teilnahme an den angestammten nationalen Gütern fällt, oder sollte doch fallen, außerhalb des Zwangbereiches des Staates.

Die schroffe Entgegensetzung von Individuum und Staat, die dann wieder zu deren gewalttätigen Verschränkung führte, hat in dem Verkennen jener Bindeglieder beider: der freien Gesellung und der natürlichen Verknüpfung der Individuen, ihren Grund, insbesondere aber in der Beiseitesetzung eines Begriffes, der uns bei der Gesellschaft wie bei der Nation entgegengetreten ist: des Güterbegriffes, welcher bei den alten und den christlichen Denkern volle Würdigung fand, bei den Neueren aber vielfach verdunkelt erscheint, bei Rousseau und Fichte gänzlich verloren gegangen ist.

Aristoteles beginnt seine ‚Politik' mit dem Satze: ‚Jede Gemeinschaft besteht um ein Gutes willen'. Ein Gut ist uns aber, was unserer Natur entsprechend ist, worauf wir in irgend welcher Weise hingewiesen, hingeordnet sind. Die Güter sind die gesellenden, sozialiven Mächte des Lebens; auf ihnen beruht die von Schiller besungene ‚heil'ge Ordnung, die das Gleiche leicht und frei und freudig bindet, die der Städte Bau begründet'. Die Erarbeitung der materiellen Güter bewirkt die

Arbeitsteilung und die sie ergänzende ‚Werkvereinigung' und schafft das Gefüge der Berufsarten und Stände, welches die Staatsgewalt vorfindet, bestätigt, berichtigt, aber nicht erzeugt. Geistig-sittliche Güter, wie Sprache und Sitte usw., schließen die Nationsgenossen zusammen, andere, wie Wissenschaft und Kunst, greifen über die Nationen und Staaten. Über Erdenwelt und Diesseits greifen die spirituellen, übernatürlichen Güter des Glaubens hinaus, deren sozialiver Kraft die Religionsgemeinschaften entstammen, für deren Verständnis der Güterbegriff den unentbehrlichen Schlüssel bildet.

Er ist aber auch der Schlüssel für das Problem des Individualen und Sozialen. An den Gütern sucht der einzelne Anteil, strebt nach ihnen, erfreut sich ihres Besitzes, insofern ist er ihr Träger; aber andrerseits haben sie Gesellungen, Gemeinschaften zu Trägern, werden von diesen erarbeitet, gestaltet, erhalten, überliefert. Alle Güterbewegung, materielle wie geistige, vollzieht sich durch individuelle Tätigkeit im Rahmen der Gesamtheit. Die Güter sind für den einzelnen etwas Gutes und dienen seinem Wohle und Heile; aber sie fordern ihn zugleich in ihren Dienst, er kann nur dienend und arbeitend Anteil daran gewinnen. Damit ist die Autonomie des selbstherrlichen Individuums ebenso ausgeschlossen wie die Zwangsbeglückung des Sozialistenstaates; jenes kennt keine Werte außer sich, dieser kennt keine individuelle Hinordnung und keine freien Gesellungen zum Anstreben der verschiedenen Güter. Für beide gibt es aber auch keine Erziehung; bei dem jungen Autonomen wird sie zum bloßen ‚Anreden' — worin übrigens noch immer eine Beeinträchtigung seiner Selbstbestimmung liegt —, für den die Gesellschaft aufsaugenden Staat wird sie zur Dressur.

Der Erziehungslehre wird durch den Güterbegriff die richtige Gleichung von individual und sozial gegeben. Die Erziehung fällt in das Ganze der Obsorge, welche die gereifte Generation der nachwachsenden zuwendet, und diese Obsorge hat durchweg Güter zum Beziehungspunkte. Das Aufziehen oder die Pflege gewährt dem Kinde diejenigen materiellen Güter, welche für dasselbe Lebensbedingungen sind. Die Erhaltung und Überlieferung der materiellen Güter des Besitzes ist ein zweites Augenmerk der Eltern: den Kindern soll im Erbgange zufallen, was die Eltern erworben haben; diese Obsorge ist eine individuelle, weil auf das Wohl der Kinder gerichtet, sie hat aber zugleich einen sozialen Charakter, weil der Besitz ein soziales, rechtliches Verhältnis ist. Die Heranbildung des Kindes zum Rechtssubjekte, zur Person gehört aber schon der Erziehung an. Was sie überliefert, sind geistige und sittliche

Güter, die zum Teil unmittelbar mit den materiellen zusammenhängen. Der Besitz und die Verwendung desselben sind an gewisse Fertigkeiten, Kenntnisse, Anschauungen, Gesinnungen geknüpft, die Gegenstand eines geistigen Erbganges sind; dem Bauernsohne würde der ererbte Hof nichts nutzen, wenn er ihn nicht bewirtschaften könnte, und es wäre nicht im Sinne des Vaters, wenn er ihn nicht bewirtschaften wollte; zur Übernahme der ‚Väterei', wie man in Schlesien sagt, gehört das rechte Wissen, Können und Wollen, in das Landgut sind geistige Güter eingewachsen, und spirituelle Güter sind ihnen angeschlossen: die Gräber der Eltern und Voreltern sind auch ein Erbe, und im rechten Bauernkalender sind ihre Sterbetage angemerkt wie die Tage der Aussaat und des Schnittes. Was der ländliche Erbgang im kleinen zeigt, wiederholt sich bei der Überlieferung der Güter in dem großen Lebensganzen. Der Unterricht überliefert die geistigen Güter, die Zucht die sittlichen; ist das Lebensganze gesund, so werden als Hinterlage dieser natürlichen Güter die übernatürlichen erkannt. Unterricht und Zucht geben dem Individuum die innere Verfassung, welche die Aneignung dieser Güter sichert; sie bereiten es aber damit zugleich zum Eintritt in soziale Verbände vor, welche die Träger jener sind: die Nation, die Berufskreise, das Vaterland, die Kirche.

Die rechte Erziehung gewährt dem werdenden Menschen das, woran er Anteil zu haben bestimmt ist; die erziehende Liebe hat den Empfangenden im Auge, die Erziehungsweisheit zugleich das Ganze, woher die jenem bestimmten Gaben stammen; Eltern, Erzieher und Lehrer aber erfassen ihre Aufgabe nach ihrem innersten Wesen und höchsten Beziehungspunkte, wenn sie sich wissen als dispensatores multiformis gratiae, Spender vielförmiger Gaben der Gnade (1 Petr 4, 10).

## 2. Zur Berichtigung des Schlagwortes ‚Sozialpädagogik'[1].

Das Wort ‚sozial' ist von dem lateinischen socialis gebildet, welches von socius, Genosse, Geselle, herstammt, worauf auch sociare, gesellen, und societas, Gesellschaft, zurückgehen. Mit dieser Wortsippe wurden von den Alten Gesellungen aller Art bezeichnet; die Dichter nennen den Ehebund socialia foedera und die ihm Weihe gebenden Opfer socialia sacra. Cicero erklärt das Volk als coetus multitudinis iuris consensu et utilitatis communione sociatus: eine Massen-

[1] Erschien in der ‚Katholischen Schulzeitung für Norddeutschland' XVI (1900), Nr 19.

vereinigung, verbunden durch Rechtsgemeinschaft und Gemeinsamkeit des Nutzens. Er spricht von einer societas generis humani, einer Gemeinschaft des Menschengeschlechts, und findet diese in der Pietät gegen die Gottheit begründet.

Die soziale Natur des Menschen betonen die Alten nachdrücklich; der Philosoph Seneca nennt den Menschen sociale animal et in commune genitum, ein geselliges Lebewesen und zur Gemeinschaft geboren. Dasselbe besagt das Sprichwort: unus homo nullus homo, ein Mensch ist kein Mensch.

‚Sozial' bedeutet somit: zur Gesellung, Gemeinschaft gehörig, darauf bezogen; der Gegensatz dazu ist das von individuum, Unteilbares, gebildete Wort ‚individual', welches das zum Einzelwesen Gehörige ausdrückt.

Auf alle menschlichen Dinge gestatten diese beiden Begriffe Anwendung, so auch auf die Erziehung und die Erziehungslehre. Da erhebt sich denn die Frage: Ist die Pädagogik individual oder sozial? Wenn die vorher angeführten Aussprüche recht haben, so ist sie individual und sozial zugleich. Ist der Mensch zur Gemeinschaft geboren, so hat ihn auch die Erziehung dieser zuzuführen, da sie seine Anlagen entfalten soll; ist der einzelne Mensch kein Mensch, so muß die Jugendbildung, die den Zögling zum ganzen, vollen Menschen zu machen bestrebt ist, zur Gesellung und Gemeinschaft leiten.

Zwar ist die Erziehung in erster Linie die Obsorge für einzelne; die erziehende Liebe ist auf dieses Kind, die Bemühung des Lehrers auf diesen Schüler gerichtet; ihr Augenmerk ist ein bestimmtes werdendes Leben. Allein der soziale Charakter dieses Tuns tritt schon hervor, wenn wir uns die Stätten, an denen es sich vollzieht, vergegenwärtigen: das Haus und die Schule. Die socialia foedera geben dem Nachwuchse das Leben, in der Familie findet das dem Erziehen vorausgehende Aufziehen statt, die Eingliederung in ihr Leben ist der erste Schritt zur Sittenbildung, die Hauszucht der Anfang aller Zuchtübung. Ein soziales Gebilde ist auch die Schule, die Anstalt gemeinsamen Unterrichts, welche die Jugend gesellt, zum Gemeingeist anleitet und in ihrer Zucht die Rechtsordnung vorbildet.

Aber auch bei der Obsorge für das Individuum stehen wir im Banne der Gemeinschaft. Schon die Pflege, d. i. die Obsorge für das leibliche Gedeihen, ist mitbestimmt durch die Sitte, und die Sitte hat immer eine Gemeinschaft zum Träger; noch mehr ist, wie der Name selbst es sagt, die Sittenbildung auf die Sittengemeinschaft gestützt; auch der Unterricht ist, selbst als privater, sozial bedingt; denn er ist

auf die Hilfsmittel angewiesen, welche die Schultradition hergestellt hat, und die Bildung, die er geben will, hat eine Gemeinschaft: die gebildeten Stände, zum Träger; die individuelle Aufgabe, jemand zu bilden, ist von der sozialen Leistung, ihn zu einem der Gebildeten zu machen, untrennbar.

Wenn sich so in der Erziehung das individuale und soziale Element verschränken, so muß für die sie beratende Erziehungslehre das gleiche gelten. Die Sozialpädagogik ist daher nicht eine besondere Gestalt der Pädagogik, sondern ein *Teil* derselben, mit dem ihr zugehörigen Teile der Individualpädagogik eng verwachsen. Danach wäre, streng genommen, die Wortbildung unstatthaft; man könnte sowenig von einer Sozialpädagogik sprechen, wie man von einer syntaktischen Sprachlehre reden kann, weil die Syntax, d. i. Zusammenordnung der Wörter, ein Teil der Sprachlehre ist. Der Vergleich gestattet übrigens eine Weiterführung: Erziehungs- und Sprachlehre sind darin ähnlich, daß sie es mit dem einzelnen und seiner Zusammenfügung zu tun haben; die Vorschriften für die Bildung des Individuums sind der grammatischen Formen- oder Formenbildungslehre vergleichbar und die Weisungen für seine Eingliederung in die Gesellschaft der Syntax; die Sozialpädagogik ist eine *pädagogische Syntax*, untrennbar mit der individualen Bildungslehre verbunden und nicht berechtigt zu dem Anspruche, das ganze Gebiet in sich zu fassen.

Wenn in unserer Zeit das Schlagwort ‚Sozialpädagogik' laut geworden ist, so kann der Sinn desselben nur die Aufforderung sein, das *soziale Element* der Erziehung zu untersuchen, nicht aber der, die bisherige Erziehungslehre auf andern Fuß zu stellen. Zur Pflege jenes Elementes anzueifern, ist aber Anlaß genug vorhanden: einerseits das erhöhte Interesse der Gegenwart für soziale Gegenstände überhaupt, andrerseits der Umstand, daß die Erziehungslehre vielfach das soziale Element gegen das individuale zurückgestellt hat.

Es wirkt in ihr der Einfluß jener Schriftsteller noch heute nach, welche die Erziehung zum Gegenstande populärer Darstellung und allgemeineren Interesses gemacht haben: der Aufklärungspädagogen *John Lockes* und *J. J. Rousseaus*. Beide waren ausgesprochene Individualpädagogen. Locke stellt die Erziehung in einem englischen vornehmen Hause, geleitet von einem Hofmeister, dar, verwirft die Schulerziehung, schweigt von jeder Berufsbildung; Rousseau isoliert den Erzieher und dessen Emil noch mehr: letzterer darf nicht einmal Eltern haben und in einer Familie aufwachsen, damit jener seine Kunst in voller Reinheit an ihm ausüben könne. Keine Schule, kein Freundes-

kreis darf ihn aufnehmen, ja sein Verkehr mit Menschen wird für die Zeit aufgespart, wo er ‚fertig' ist, d. h. den Stempel des vollendeten Egoisten und Autonomisten aufgeprägt erhalten hat. Solche Verkehrtheiten konnten sich Rousseaus Nachfolger zwar nicht aneignen, aber die Vorstellung blieb, daß das Wesen der Erziehung am reinsten in dem Verhältnis *eines* Erziehers und *eines* Zöglings zu Tage trete, und daß die Rücksicht auf die Gesellschaft ein untergeordneter Gesichtspunkt sei. Diese Anschauung, vorzugsweise in der philosophischen Pädagogik vertreten, ergab eine Individualpädagogik, eine einseitige Auffassung, die nun die Forderung nach einer Sozialpädagogik hervorgerufen hat. Diese führt aber wieder zur Einseitigkeit, wenn man nicht das verschobene Verhältnis, weiter zurückgreifend, zurechtrückt.

Die Pädagogik *vor* Locke, der am Ende des 17. Jahrhunderts schrieb, war nämlich keineswegs individualistisch. Bei *Komensky* haben der individuale und der soziale Faktor noch nicht das Gleichmaß verloren; er hat ebensowohl Blick für den einzelnen als für die Gesamtheit; sein Streben nach einem alles umspannenden Schulsysteme schließt die Sorgfalt nicht aus, mit der er das Verfahren des Unterrichts, besonders des Sprachunterrichts, den Bedürfnissen des Schülers anzupassen sucht. Dieses Gleichmaß der beiden Elemente dankt Comenius dem Umstande, daß in ihm die *christliche* Anschauung, wenngleich getrübt, nachwirkt; denn dieser liegt es fern, Individuum und Gesamtheit auseinanderfallen zu lassen. Die Sorge für die unsterbliche Seele jedes einzelnen fällt ihr vielmehr mit der Eingliederung desselben in den mystischen Leib, dessen Haupt der Heiland ist, d. i. in die Gemeinschaft der Gläubigen, die Kirche, zusammen. Alle Einwirkungen auf das Innere des Menschen gipfeln darin, ihn zum Gliede der societas perfecta, der vollendeten Gesellschaft, der Kirche, zu machen, und damit ist aller sozialiven Tätigkeit der Erziehung Berechtigung und Unerläßlichkeit zugesprochen.

Aber schon die Alten verbanden in der Erziehung und ihrer Theorie die Rücksicht auf den einzelnen und die Gesamtheit. Wir danken *Plato* zwei sehr anschauliche, methodische Weisungen, die dahin zielen. Er vergleicht in seinem Buche vom Staate die individuale und die soziale Auffassung mit zwei Hölzern, die aneinander gerieben werden müssen, wenn eine Flamme hervorkommen soll. An einer andern Stelle desselben Werkes empfiehlt er, zur Feststellung dessen, was dem Leben Wert und Halt gibt, zuerst die Gesellschaft ins Auge zu fassen und dann den Einzelmenschen zu betrachten; was man dabei sucht, ist in beiden Fällen dasselbe: die Sittlichkeit oder, wie es Plato dort nennt,

die Gerechtigkeit, das eine Mal aber in großen Zügen vor uns tretend, das andere Mal ins Enge gezogen, wie ein und derselbe Text, den wir in kleiner Schrift vor uns haben, aber zugleich als mächtige Inschrift in großen Buchstaben angeschrieben finden.

Die individualistische Auffassung der Erziehung, wie sie die Aufklärer aufgebracht, war also eine Vereinseitigung der älteren richtigen, und die Einführung des sozialen Gesichtspunktes hat das Zurückgehen auf die letztere zur Voraussetzung. In diesem Sinne hat der Ruf nach Sozialpädagogik die Bedeutung: Überwindet die eingeschleppte individualistische Einseitigkeit, studiert jene Erziehungslehren, welche den einzelnen und die Gesamtheit umspannen, die große und die kleine Schrift zu lesen wissen und aus zwei Hölzern Feuer und Licht gewinnen [1].

Die Sozialpädagogik rückt die Gesamtheit in den Gesichtskreis, und dieses ihr Verdienst wird erhöht durch einen Fingerzeig, der in ihrem Namen liegt. Das Soziale umfaßt, wie wir sahen, eine Mehrzahl von Gesellungen und Gemeinschaften, von der Familie mit ihren socialia foedera an bis zur Menschheit, der societas generis humani, hinauf. Für die Erziehung wird damit die Forderung aufgestellt, dem sozialen Element in seinen verschiedenen Formen gerecht zu werden, die Eingliederung der Jugend in alle Sozialverbände zum Augenmerk zu machen.

Der ursprünglichste Sozialverband ist nun die Familie, das Haus. Der häusliche oder Familienverband bildet das Anfangsglied von drei Reihen, welche die Entfaltung der Gesellschaft bezeichnen, der ersten Reihe: Familie, Stamm, Nation, der zweiten: Haus, Heimat, Vaterland, und der dritten: Familie, Gemeinde, Kirche. Mit der Eingliederung des Nachwuchses in die Familie wird für dessen Einführung in alle Sozialverbände der Grund gelegt; die Autorität des Vaters macht der Jugend die Autorität überhaupt verständlich; die Familientradition gibt von Überlieferungen jeder Art eine Vorstellung. Verglichen mit den umfassenderen Gesellungen, zeigt aber die Familie noch etwas Individuales, ein Sonderleben, welchem das Gemeinleben gegenübersteht, auf welches die Ausdrücke ‚Stamm', ‚Heimat', ‚Gemeinde' hindeuten. Dieses Gemeinleben ist einerseits Volksleben, insofern es an den nationalen Gütern, dem Volkstum: der Sprache, der Sitte, der nationalen Tradition und Geschichte, seinen Halt und Hort findet; andrerseits ist das Gemeinleben der Verband, welcher durch die Er-

[1] Näheres unten Nr 4 in des Verfassers einschlägigem Aufsatze im ‚Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik', Dresden 1899.

zeugung der materiellen Güter hervorgerufen wird: das Gefüge der Berufsarten und Stände, jene communio utilitatis, die Gemeinsamkeit des Nutzens, die Gesellschaft im engeren Sinne. Kommt nun zu ihr noch die festere, bewußte Gesellung, welche in der Gemeinsamkeit des Rechts, dem consensus iuris, liegt, dann gestaltet sich das Gemeinleben zum Gemeinwesen, dem Staate, dem Träger der Bindegewalt in der sozialen Welt. Aber das Recht und der Rechtsgrund der Bindegewalt reichen noch über Volk, Gesellschaft und Staat hinaus: es gibt kein Recht ohne Treue und Glauben und keine innere Bindung, d. h. Hingebung an die Autorität, ohne Religion, religio, wörtlich ‚Zurückbindung des Geschöpfes an den Schöpfer'. Pietate adversus deos sublata fides etiam et societas generis humani tollatur, sagt Cicero in der schon vorhin berührten Stelle: ‚Mit Aufhebung der Pietät gegen die Gottheit würde auch Treue und Glauben und die menschliche Gesellschaft aufgehoben werden', und ein anderer Denker des Altertums lehrt: ‚Alle menschlichen Gesetze nähren sich von dem einen, göttlichen.' Die Religion aber ist nicht der Besitz eines Volkes, sondern ein Menschheitsgut und hat, während sie im Altertum noch mit nationalem Sonderleben verflochten war, in der christlichen Kirche den ihr angemessenen Träger gefunden. Diese ist der abschließende Sozialverband, die vollkommene Gemeinschaft, die Verwalterin der außerzeitlichen Güter, auf welche der Mensch zuhöchst hingeordnet ist[1].

Wenn das Schlagwort ‚Sozialpädagogik' in dem Sinne verstanden wird, daß es auf alle genannten Sozialverbände als Augenmerk der Erziehung hinweist und die Gemeinschaftsnatur des werdenden Menschen nach allen diesen Richtungen in Erinnerung bringt, dann ist es mit Dank willkommen zu heißen. Es zeigt sich dabei so recht, daß der soziale Gesichtspunkt uns auf eine größere, kenntlichere Schrift führt als der individuale. Die Individualpädagogik spricht nur von ‚Vorstellungen' moralischer und religiöser Natur, die im Zöglinge zu wecken sind, von ‚gesellschaftlicher und religiöser Teilnahme', während die Sozialpädagogik die Bildung zum Patriotismus und zur Religiosität verständlicher und wirksamer als Eingliederung in das Vaterland und die Kirche bezeichnet. Sie stellt die sichtbaren, lebendigen Gemeinschaften vor das Auge, welche ein Recht darauf haben, daß der Nachwuchs zu ihrem Dienste gebildet werde. Zumal die so oft vorkommenden matten und frostigen Redensarten von religiöser Bildung sinken in ihr Nichts zusammen, wenn der soziale Charakter der Religion, die organische, eine

[1] Oben S. 128 und des Verfassers ‚Didaktik' II, § 93, Braunschweig.

lebendige Gliedschaft fordernde Natur der Kirche vor das Auge gestellt werden.

Somit ist der Ruf nach Sozialpädagogik, verstanden in dem Sinne des Ausbaues der Erziehungslehre nach der sozialen Seite, ein vollauf berechtigter; und doch bedarf es der Warnung, dem Schlagworte — und ein solches scheint der Name werden zu wollen — allzu vertrauensvoll Eingang zu gewähren, da auch ein anderer, entgegengesetzter Sinn in dasselbe gelegt worden ist. Abusus optimi pessimus, der Mißbrauch des Besten ist der schlimmste. Gerade das Wort ‚sozial' haben sich die Irrtümer unserer Zeit zur Brutstätte ausersehen: in den Namen ‚Sozialismus', ‚Sozialdemokratie' tritt uns sein Mißbrauch entgegen. Diese Verirrungen bemächtigen sich nun auch des Schlagwortes ‚Sozialpädagogik', und die unklaren Vorstellungen, die sich leicht damit verbinden, leisten ihnen dabei Vorschub.

Man wird selten eine solche Mißhandlung und Vergewaltigung eines Wortes und Begriffes finden, wie die ist, welche die Sozialisten mit dem Ausdrucke vornehmen, dem sie ihren Namen danken. Sie beseitigen gerade das Charakteristische des Wortes ‚sozial', welches, wie wir sahen, auf eine Mannigfaltigkeit der Gesellung hinweist, und lassen die Mehrheit der Sozialverbände in einer unterschiedlosen Einheit untergehen. Die Familie erklären sie bekanntlich als eine veraltete Einrichtung, welche dem Rechte der freien Liebe weichen müsse; die Kirche entkleiden sie jeder autoritativen und sozialiven Macht: Religion ist ihnen Privatsache, das Individuellste, was es gibt. Volkstum und Nationalität achten sie gering: das Vaterland dürfe sich nicht zwischen die einzelnen und den erträumten Bund freier und gleicher Menschen stellen. Die auf die Güter hingeordneten Sozialverbände, die Berufskreise und Stände, berauben sie des ihnen eigenen Lebens und lösen das ganze Gemeinleben in das Gemeinwesen auf. So bleibt ihnen nur der Staat, der Moloch, dem alle sozialen Gebilde geopfert werden. Dieser sozialistische Staat ist — so widersprechend es klingt — durch und durch unsozial, weil er auf der Ertötung des natürlichen Zuges zur Gesellung beruht, eine unorganische Massenvereinigung, deren Aufrechterhaltung einer gewaltigen Autorität bedürfen würde, deren Voraussetzung aber durch die Schlagwörter ‚Freiheit' und ‚Gleichheit' radikal beseitigt ist.

Eine Sozialpädagogik, in diesem Geiste angelegt, ist ein unausgesetzter Widerspruch mit sich selbst, ebenso unsozial wie unpädagogisch. Sie beseitigt Familie und Vaterland oder läßt sie bestenfalls nur als kraftloses Überbleibsel bestehen; sie kennt keinen Verband des Glaubens und

der Gottesverehrung, keine Pietät, keine Bindegewalt und darum keine Autorität und möchte doch die Früchte dieser gewaltsam ausgerotteten Bäume ernten: Gehorsam, Ordnungsliebe, Bürgersinn; sie verschüttet die Quellen aller sozialen Tugenden und träumt, daß diese aus dem Nichts entsprießen werden. Diese unmögliche Sozialerziehung ist das Gegenstück zu der Sozialpolitik des ebenso unmöglichen Zukunftsstaates.

Sozialpädagogik in diesem Sinne ist ein Irrlicht, eine Blase, welche die Wogen der Zeit aufgeworfen haben, um sie wieder einzuschlingen. Die schlechte Sache wird nicht besser, auch wenn ihr ein wissenschaftliches Mäntelchen umgehängt wird. Sie ist aber dem unschädlich, der seinen Verstand zu gebrauchen, die Worte auf ihren Sinn hin anzusehen versteht, der ein Herz für die ihm anvertraute Jugend hat und ein Gewissen, das ihm von den Pflichten spricht, welche der Erzieher, der Lehrer allen sozialen Verbänden gegenüber hat, von der Familie an bis zur Kirche hinauf.

## 3. Über Sozialpädagogik und pädagogische Soziologie[1].

I. Vor noch etwa 40 Jahren war das Interesse an öffentlichen Angelegenheiten ein ausschließlich politisches. Das Jahr 1848 hatte dem Polizeistaat ein Ende bereitet; man suchte den konstitutionellen, den Rechtsstaat. Die einen fanden in der Teilung der Gewalten nach englischem Vorbild eine genügende Garantie dafür, die andern legten daneben auf den engen Anschluß des Volkes an das Herrscherhaus Gewicht, traten also für den Fürstenstaat ein. Die Programme beider Parteien aber, der liberalen und der konservativen, waren lediglich politisch, obwohl das ständische Element ihren Bestand mitbestimmte. Der Adel, die Geistlichkeit, das Landvolk hielten zur Krone, das Bürgertum vertrat den Parlamentarismus. Erst als ein neuer Stand sich aufarbeitete, der Arbeiterstand, trat das soziale Element in den Vordergrund. Von Frankreich herüber hatte Ferdinand Lassalle die Arbeiterbewegung in den 60er Jahren nach Deutschland geleitet; das norddeutsche Parlament sah 1867 das erste Mal drei Sozialdemokraten in seiner Mitte. Ihr Zukunftsstaat wurde Gegenstand des Spottes, aber die Einsichtigeren erkannten bald, daß hinter dessen Widersprüchen ein ernstes Problem liege: die Forderung einer sozialen Organisation,

[1] Zwei Vorträge, gehalten im pädagogischen katechetischen Kursus in Salzburg 1903. Der erste wurde abgedruckt in Scholae Salisburgenses I, herausgegeben von S. Danner, Salzburg 1903; der zweite in der ‚Christlichen Schul- und Elternzeitung', herausgegeben von J. Moser, Wien 1904, Nr 2.

welche allen Gesellschaftsklassen, zumal den niederen, die Bedingungen ihres Gedeihens gewähre.

Seitdem ist alles voll von der sozialen Frage, die Praktiker suchen die Bahnen der Sozialpolitik, die Theoretiker eine Sozialwissenschaft. Auf eine solche ging schon Auguste Comte aus, der das Programm einer Soziologie entwarf; sie sollte die Gesellschafts-, Staats- und Rechtslehre in sich fassen und nach dem Vorbilde der Naturwissenschaft Sozialphysik, -statik, -dynamik sein. Mit Recht forderte A. v. Oettingen, daß die gesuchte Disziplin vielmehr Sozialethik heißen müsse, und suchte ihr in der Moralstatistik die empirische Grundlage zu geben. Auch von ‚Sozialpsychologie', einer Variante der ‚Völkerpsychologie', ist gesprochen worden, allgemeineres Interesse aber hat das Schlagwort ‚Sozialpädagogik' hervorgerufen.

Wie alle Schlagworte ist es durch ein mehr oder weniger unklares Bedürfnis hervorgetrieben worden, und es läßt sich daraus lernen, wenn sein Sinn geklärt und richtig verstanden wird. Worte der Art gleichen Nestern, in welchen Eier gebrütet werden können, in denen aber auch der Kuckuck seine Brut anzubringen droht. Den Weg zum Verständnisse des Wortes weist der doppelte Gegensatz, in dem das damit Bezeichnete steht; eine Sozialpädagogik tritt einerseits der Individualpädagogik, anderseits aber der Staatspädagogik gegenüber, und wenn dies mit der Absicht geschieht, beide zu ergänzen, so hat der Ausdruck einen wertvollen Erkenntnisgehalt, andernfalls ist er nur Anlaß zu überflüssigem Herumreden und lenkt von dringenderen Aufgaben ab.

Daß die neuere Pädagogik einer Ergänzung nach der sozialen Seite bedarf, wird niemand leugnen, der sich ihren Ursprung aus dem individualistischen Gesichtskreise der Aufklärungsperiode vergegenwärtigt. J. J. Rousseau faßt nicht nur ein Individuum als Gegenstand der Erziehung ins Auge, sondern isoliert es geradezu gewaltsam: sein Emil muß durchaus eine Waise sein und wird in ländlicher Einsamkeit von seinem Mentor allein erzogen. Bei Kant hat die moralische Bildung lediglich im Subjekt ihre Quelle; der werdende Autonom ist im Grunde jeder Einwirkung entrückt, den ‚guten Willen' muß er sich selbst geben, ihn für die Gesellschaft bilden wollen, hieße ihn heteronom beeinflussen. Fichte faßte diese Transzendentalpädagogik in die Formel: ‚Erziehung ist Aufforderung zur eigenen Selbsttätigkeit', wobei man nur fragen kann, ob nicht diese Aufforderung schon ein Eingriff in die Selbstbestimmung ist. Von solchen Verirrungen hält sich der besonnene Herbart frei, aber die Anlage seiner Pädagogik ist ebenfalls individualistisch. Er stellt der ‚Allgemeinen Pädagogik' die Aufgabe, die Erziehung aus

ihrem Zwecke abzuleiten, faßt aber die Zwecke der Erziehung als Zwecke des Zöglings, welche der Erzieher stellvertretend zu fördern habe, eine Weichenstellung, bei der unvermeidlich das soziale Gebiet aus dem Gesichtskreise tritt. Diese Einseitigkeit der Anlage des Systems wird durch die gelegentlichen schätzbaren Bemerkungen Herbarts über die soziale Seite der Erziehung nicht gut gemacht[1].

Hier ist also der Ruf ‚Sozialpädagogik' ganz am rechten Orte; aber auch gegenüber dem falschen Komplemente des Individualismus, der Staatspädagogik, hat er seine Berechtigung. Der Ausspruch, daß sich die Extreme berühren, gilt auch von den Parekbasen in diesem Gebiete; derselbe Fichte, der den Zögling nur aufzufordern hatte, er selbst zu sein, empfiehlt später in seinen ‚Reden an die deutsche Nation' militärische Erziehungshäuser mit einem Gesinnungsdrill, der mit der moralischen Autonomie einen wunderlichen Kontrast bildet, sich aber durch Rousseaus Ausspruch erklärt, der Staat solle den einzelnen zwingen, frei zu sein. Methodisch vertritt die Staatspädagogik Hegel, der eigentliche ‚Staatsevangelist', dessen Anschauungen sein Schüler G. Thaulow formuliert hat: ‚Die gesamte Ausbreitung des substantiellen Geistes ist im Staate beschlossen.' ‚Es ist das Allgemeine überhaupt, unter welches alles, was in der Menschheit vorgeht, fällt, und kein Staat hat je seine Religion außer sich, sondern immer in sich gehabt.'[2]

Gegenüber so exzessiven Ansichten, in denen der liberale Rechtsstaat im Grunde zu dem alten Polizeistaat zurücklenkt, ist die Forderung einer Sozialpädagogik noch weit dringender nötig als gegenüber individualistischer Einseitigkeit. Es ist aber erfreulich, daß die Praktiker in diesem Punkte die Theoretiker beschämen und Staatsmänner den erziehlichen Beruf der Gesellschaft und der Kirche anerkennen, wie dies jüngst der ungarische Ministerpräsident Graf Stephan Tisza getan, den weder sein liberales Programm noch sein Calvinismus abhielten, zu erklären: ‚Ich weiß, daß das öffentliche Leben die Verstaatlichung des Unterrichtswesens quasi als Postulat des Liberalismus hinstellt, aber ich war darin nie ein Anhänger unserer Schulpolitik und habe immer die Bestrebungen seltsam gefunden, die Gesellschaft aus einem Wirkungskreise zu verdrängen, wo sie und die autonome Tätigkeit überhaupt mit großer Wärme und Hingebung, mit regem Eifer und Interesse schöne, ja glänzende Erfolge gezeitigt hat. Der Standpunkt der Regierung ist der, daß dort, wo es notwendig ist, der Staat staatliche Lehranstalten

[1] Vgl. unten Nr 4.

[2] Erhebung der Pädagogik zur philosophischen Wissenschaft oder Einleitung in die Philosophie der Pädagogik (1845).

errichte, damit er sozusagen Typen der Kultur aufstelle, welchen die konfessionellen Anstalten nacheifern sollen; aber der Staat soll nicht trachten, daß er die konfessionelle Tätigkeit auf dem Gebiete des Unterrichtswesens unterdrücke.... Er hat hilfreich und aneifernd aufzutreten und die Konfessionen dahin zu bringen, daß sie ihre Lehranstalten auf dem Niveau der Gegenwart erhalten.' Diese Einsichten sind verbreiteter als man meint, und nur der liberale Doktrinarismus hindert sie am Hervortreten. Dieser droht aber selbst, das Prinzip der Sozialpädagogik zu fälschen und den neuen Wein in alte Schläuche zu gießen, indem die Staatspädagogik repristiniert wird, wie dies in Natorps ‚Sozialpädagogik' (1898) geschieht[1].

Ein Rückfall der Pädagogik in den Individualismus ist nicht zu besorgen, weil die soziale und nationale Strömung der Zeit eher zum Kollektivismus als zu jener Einseitigkeit hindrängt. Wohl aber ist es geboten, die Sozialpädagogik als Abwehr gegen die Meinungen festzulegen, in welchen der Irrtum Hegels bald ausgesprochen sozialistisch gefärbt, bald in den Farben der modernen Decadence schillernd nachwirkt. Dazu ist vor allem erforderlich, daß man Gesellschaft und Staat, sozial und politisch scharf auseinanderhalte, und daß man als den Beziehungsbegriff der Gesellschaft den Begriff des Gutes erkenne.

Was den ersten Punkt betrifft, die Unterscheidung von Gesellschaft und Staat, so beruft man sich mit Unrecht auf die Alten, bei denen beides zusammenfalle. In Wahrheit gilt dies nicht einmal von dem vorgeschrittensten Kollektivisten des Altertums, von Plato, welcher einerseits seiner Gemeinde, πόλις, eine vorstaatliche Gesellung der Menschen zur Beschaffung der Lebensbedürfnisse, also ein soziales Gefüge der Stände, zum Vorläufer gibt und sie anderseits in einen überstaatlichen, gottesdienstlichen, durch Delphi vertretenen Verband, ja zu höchst in den gottgeleiteten Weltstaat eingereiht denkt, worin er vorahnend auf die drei Verbände ausblickt, welche die christlichen Gesellschaftslehrer als den triplex status hierarchicus: oeconomicus, politicus, ecclesiasticus, bezeichnen. Aristoteles unterscheidet Gesellung, Gesellschaft, κοινωνία von πόλις, als den weiteren vom engeren Begriffe. Gesellung tritt nach ihm ein, wo immer eine Mehrheit von Individuen durch einen gemeinsamen Zweck oder ein solches Gut verbunden sind; die Gesellung zum Staatsverbande wird durch den Zweck der Selbständigkeit, αὐτάρκεια, hervorgerufen. Bei Cicero sind societas und respublica kenntlich geschieden; wenn er von einer societas gentis, naturae,

[1] Vgl. die Kritik derselben unten Nr 4.

linguae spricht, die Gesellung als communicatio utilitatum bezeichnet, so sind vorstaatliche Sozialverbände gemeint; wenn er eine societas generis humani, societas hominum atque deorum nennt, so schwebt ihm ein überstaatliches Kollektivum vor.

Gesellung, Gesellschaft und Sozialverband im weiteren Sinne befaßt den Staat in sich, im engeren Sinne genommen, tritt sie ihm gegenüber, als beruhend auf dem spontanen, durch mannigfaltige Zwecke, Interessen, Güter veranlaßten Verbande, gegenüber dem Machtverbande, dem auf Autorität beruhenden, die Autarkie sichernden Zusammenschlusse, der das Wesen des Staates bildet. Von der Gesellung gilt das Rückertsche:

‚Was gleichen Triebs entbrennt
Und gleichen Sinns sich nennt,
Es findet sich und kennt
Und eint sich ungetrennt.‘

Durch Gesellung auf Grund der Interessengemeinschaft entstehen so gut die Berufskreise und Stände wie die Gesangvereine und Kegelklubs; gleich und gleich gesellt sich gern, aber es schließt sich auch zusammen, was sich braucht, Arbeitsteilung und Werkvereinigung differenzieren und verbinden zugleich.

Die sozialiven Kräfte wirken früher als die staatbildenden, sie gehen daneben her, und sie können jene ersetzen. Dafür ist das Mittelalter die instantia ostensiva. Bei schwacher Staatsgewalt war die Gesellschaft voll gestaltender Kräfte. In seinem klassischen Werke ‚Das deutsche Genossenschaftsrecht‘ hat O. Gierke in diese Fülle einen Einblick gegeben und im dritten Teile ‚Die Staats- und Korporationslehre des Altertums und Mittelalters‘ (1881) gezeigt, daß den Rückhalt dieser sozialen Plastik die Kirche bildet mit ihrer idealen, Individuum und Gesellschaft zugleich würdigenden Weltauffassung. Daher ist auch das kanonische Recht eine Quelle einschlägiger Belehrung; ‚die Soziologie des kanonischen Rechts‘ wäre ein lohnendes Thema für Vorlesungen. Der Autonomismus des Mittelalters war sozial, während der moderne individualistisch ist; jener ist auf gemeinsame Freiheitsbetätigung oder freie Gemeintätigkeit gerichtet, dieser stellt die Einzelmenschen auf sich allein; er macht sie autonom, aber zugleich zu Atomen, die Gesellschaft zu einem Haufen von Sandkörnern, die dann erst in der Gluthitze der Staatsomnipotenz aneinanderschmelzen können.

Diese Verengerung des modernen Gesichtskreises hängt mit dem Verluste des Güterbegriffes zusammen, welcher mit dem der Gesellschaft steht und fällt; wie der aristotelische Ausspruch am Anfange der

‚Politik' besagt: ‚Jede Gemeinschaft ist um ein Gutes willen zustande gekommen.' Die moderne Nationalökonomie spricht nur von Gütern im Sinne von dinglichen, von materiellen Gegenständen; wenn man von ‚Werten' redet, so liegt darin wohl eine Annäherung an die geistigen Güter, aber man läßt diese zu persönlichen sich verflüchtigen. Daß es auch überpersönliche Güter gibt, hört man zwar in Kommersreden und Wahlversammlungen pathetisch versichern; wie sollten denn nicht Sprache, Recht, Volkstum als Güter, ja als ‚die heiligsten Güter' gepriesen werden, aber unter der Lupe der modernen Wissenschaft verschwinden die Güter der Art wieder und erst recht die Heiligkeit; die ‚gute Sache', für die man sich begeisterte, ist nun keine Sache mehr und gut auch nur, weil sie gut dünkt. Diese Lupe gibt aber ein verschobenes Bild, und in Wahrheit gibt es intellektuelle und doch reale Güter, überpersönliche Denk- und Wissensinhalte, welche wir nicht schaffen, sondern nur geistig aufnehmen, indem wir sie aktuieren, wodurch sie zugleich persönliche Güter werden. Die Sprache, das Recht sind objektiv und überpersönlich, die Individuen suchen und gewinnen an ihnen Anteil, der für sie dann ein persönliches, subjektives Gut: Sprachkenntnis, Rechtsbewußtsein wird; die Träger jener sind die Sprach- und Rechtsgemeinschaft, welche die Individuen in und unter sich zusammenfassen. Auch so spontane Gesellungen wie ein Gesangverein und ein Kegelklub haben Güter zu ihrem Beziehungspunkte; sie dienen zwar dem subjektiven Bedürfnisse, zu singen und Bewegung zu machen, aber der Inhalt dieser Betätigungen hat Gesetze und Regeln, die ein geistiges Ganzes bilden, dem sich konformieren muß, wer Anteil an jenen Gemeinschaften sucht[1].

Die Fähigkeit, an Gütern Anteil zu gewinnen, liegt in der menschlichen Natur, und für das Erarbeiten jener gewährt die Natur als Körperwelt wesentliche Bedingungen, aber die Güterwelt reicht über die Natur hinaus; es gibt übernatürliche, spirituelle Güter und auf ihnen beruhende Gemeinschaften: die Religionsverbände. Jene Güter sind geistig, objektiv und subjektiv zugleich; der Glaube, die christliche Wahrheit, ist eine Substanz, fides quae creditur, ein Geistesinhalt, gleichbleibend und unveränderlich, aber er ist zugleich eine psychische Tatsache, fides qua creditur, eine Bestimmtheit des Subjekts. Erst mit den spirituellen Gütern gewinnt die Reihe der natürlichen ihren Abschluß; der Spruch der alten Mystiker: Ab exterioribus ad interiora, ab interioribus ad superiora, gilt auch für die Güterwelt. Ohne diesen

[1] Vgl. des Verfassers ‚Empirische Psychologie', Freiburg 1903, § 19: Der Gedankenkreis, und § 23: Vernunfthandeln und Lebensordnung.

Abschluß verlieren die geistigen Güter ihre Substantialität und verflüchtigen sich zu Bewußtseinserscheinungen, und entbehrt alle auf das Teilhaben an Gütern gerichtete Arbeit der sittliche Ernst und die Weihe, die ihr erst das Ora labora gewährt. Die dynastische Gesinnung des Fürstenstaats fordert in der religiösen ihre Ergänzung; aber auch der Rechtsstaat gedeiht nur, wenn er anerkennt, daß alles positive Recht auf eine höhere Ordnung zurückgeht, wie das schon Heraklits Ausspruch besagt: ‚Alle menschlichen Gesetze werden von dem einen göttlichen genährt.' Die Sozialordnung ist die rechte, wenn sie über dem Nährstande nicht den Lehrstand, der die übernatürlichen Wahrheiten vertritt, vergißt; geschieht dies, so verfällt sie der widersinnigen Forderung, die Gesellschaft solle durch den Staat aufgesaugt werden, wobei alle Stände im Wehrstande aufgingen.

Eine Sozialpädagogik, die ihren Namen verdienen soll, muß den Staat als einen der Sozialverbände erkennen, neben welchem Familie, Gesellschaft und Kirche ihre Stelle haben; sie muß die Stände als Träger und als Augenmerk der Jugendbildung würdigen und gegenüber dem Streben zur Uniformierung der Bildung eine Unterrichtsfreiheit fordern, durch welche der Gesellschaft und der Kirche eingeräumt wird, an den ‚Typen' und dem ‚Niveau' der Bildung nicht bloß nach Weisung des Staates, sondern von vornherein und wesentlich mitzuarbeiten. Sie muß von der geistigen Güterbewegung zu reden wissen und die Erziehungs- und Bildungsarbeit als Güterüberlieferung begreifen, als Lebenserneuerung des Sozialkörpers, der alle Sozialverbände in sich faßt[1].

II. Die Pädagogik als Erziehungs- und Unterrichtslehre hat zu den Wissenschaften eine doppelte Beziehung: sie wendet sich an sie als an ihre Hilfswissenschaften, und sie entnimmt ihnen den Inhalt des Unterrichts oder der Bildungsarbeit; mit ihrer Unterstützung baut sie sich ihr Haus und läßt sich von ihnen den Hausrat beschaffen. Dies gilt von der Theologie so gut wie von den Profanwissenschaften: die christliche Weisheit soll an den Grundlagen der Pädagogik mitarbeiten und der christliche Lehrinhalt den Mittelpunkt des Unterrichts bilden; an die Geschichte wendet sich die Pädagogik, um die Erziehungstätigkeit verschiedener Völker und Zeiten vergleichend überblicken zu können, und der Unterricht verwendet die Geschichte als wertvolles Bildungsmittel; den Naturwissenschaften dankt die Pädagogik, sofern sie die Lehre von der Pflege in sich schließt, schätzbare Beiträge, nicht weniger bedeutsam aber ist, was jene zum Bildungsinhalt und zur Methodik beisteuern.

[1] Vgl. des Verfassers ‚Didaktik als Bildungslehre'[3] I, Einl. 1, und II §§ 94 95.

So hat nun auch die Gesellschaftslehre, ein Studiengebiet neueren Datums, eine doppelte Funktion in der Erziehung: als Grundlage der Sozialpädagogik und als Bildungsmittel, als welches sie die Gestalt einer pädagogischen Soziologie annimmt.

Die Bezeichnung ‚Soziologie' stammt aus dem Französischen: sociologie nannte der Begründer des sog. Positivismus, August Comte, die Wissenschaft, welche seine ‚Hierarchie der Wissenschaften' abschließen und die Methoden der Naturforschung auf das Menschenleben nach seiner politischen und sozialen Seite übertragen sollte. Sprachlich ist das Wort, abgeleitet von dem lateinischen socius, Genosse, und dem griechischen λόγος, Lehre, eine Bastardbildung; inhaltlich ist die Comtesche Gesellschaftslehre ungenügend, weil sie nur Sozialphysik sein will und nicht ihre Ergänzung in der Sozialethik sucht. Man kann aber den Namen als subsidiären Ausdruck annehmen, wenn man nur die Sache in dem von ihr geforderten weiteren Umfange faßt.

Gibt es eine pädagogische Soziologie? Hat sie Berechtigung und Aussicht auf Fortbildung?

Von staatlichen und gesellschaftlichen Einrichtungen hat der Geschichtsunterricht mehrfach zu reden, zumal wenn von Umwälzungen in denselben zu berichten ist. In der Biblischen Geschichte bietet der Übergang von der Richter- zur Königsherrschaft, den die Heilige Schrift selbst so anschaulich darstellt, eine lohnende Aufgabe für den Lehrer; in der griechischen Geschichte wird ein einsichtiger Lehrer das patriarchalische Königtum der vorhistorischen Periode zur Anschauung bringen, um aufzeigen zu können, wie sich daraus die Verfassungen der historischen Zeit entwickelten. Wenn er diese Verfassungen selbst an der Hand der Einteilung des Aristoteles in berechtigte und Entartungen (Parekbasen) einteilt und danach einerseits Königtum, Aristokratie und Politie (Verfassungsstaat) und anderseits Tyrannis, Oligarchie und Demokratie unterscheidet, so zieht er ein gut Stück Soziologie in den Unterricht herein, und er wird daran gut tun. In der römischen Geschichte führen der Kampf der Patrizier und Plebejer und die katilinarische Revolution mit ihrem Rufe nach tabulae novae, d. i. Annullierung der Schulden, geradezu auf soziale Fragen. Das politisch-soziale Gebilde des Lehnswesens, die Kämpfe der Fürsten, es zu beseitigen, die sozialen Ursachen der Glaubenserneuerung und der französischen Revolution sind alles soziologische Themen, an welchen der Geschichtsunterricht gar nicht vorbeikommen kann und deren sorgfältige, durchdachte Behandlung die bloß referierende Geschichtsdarstellung mit soziologischen Erörterungen zu bereichern vermag.

Es ist aber auch die Forderung eines planmäßigen Unterrichts über diese Gegenstände aufgestellt und zum Teil auch durchgeführt worden. Angeregt durch Pestalozzis Idee der Heimatskunde, hat J. B. Graser in seiner ‚Elementarschule fürs Leben' (3 Bde, 1821—1841) einen Lehrplan entworfen, der konzentrisch, vom Hause anfangend, in der ‚Lehre vom Staate' endend, einem soziologischen Volksschulunterrichte zugrunde gelegt werden sollte. In der Schweiz ist ähnliches seit langem durchgeführt; einen Unterricht in der ‚Verfassungskunde' müssen alle Schüler zum Zwecke des Militärdienstes erhalten. Herbart stellt in seiner Lehre vom Interesse zwischen das sympathetische, dem Individuum geltende, und das religiöse Interesse ‚die Teilnahme für die Gesellschaft' und fordert vom Unterrichte, daß er durchwegs, ‚was die Menschen gemeindet: Sprache, Glaube, Wissenschaft' usw., im Auge behalte und schließlich ‚eine Zeichnung der Gesellschaft, gleichsam eine Landkarte für alle ihre Plätze und Wege' vorlege.

Danach ist der von Ziller aufgestellte Lehrgang eingerichtet, welcher, vom gesellschaftslosen Zustand (Robinson) anhebend, die patriarchalische, die homerische, die spartanisch-attische, die römische Staats- und Gesellschaftsbildung, vergleichend mit analogen Erscheinungen der Heimat, verfolgt, wie dies W. Rein in seinen ‚Schuljahren' durchgeführt hat. Als ‚Gesellschaftskunde' hat Dörpfeld den Gegenstand bearbeitet (Repetitorium und Begleitschrift, Gütersloh, Bertelsmann).

Diese Anfänge einer pädagogischen Soziologie sind nun in den Hintergrund gedrängt worden durch die neuerlichen Unternehmungen, in den Schulen einen gesellschaftskundlichen Unterricht zu dem Zwecke einzuführen, um der Sozialdemokratie entgegenzuarbeiten, wie sie nach Aufhebung des Sozialistengesetzes 1890 in Deutschland auftraten. Die preußischen Lehrpläne von 1892 fordern Belehrungen über die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung, welche geeignet sind, ‚unsere Jugend zu einem Urteil über das Verhängnisvolle gewisser sozialer Bestrebungen der Gegenwart zu befähigen'. Der Eifer, dieser Aufgabe zu entsprechen, bestimmte manche Geschichtslehrer, eine eingehende Darstellung und Widerlegung der sozialdemokratischen Lehren im Geschichtsunterrichte zu befürworten, so Direktor Stutzer in seiner ‚Deutschen Sozialgeschichte' (1898). Minder weit ging K. Fischer, dessen ‚Grundzüge der Sozialpädagogik und Sozialpolitik' (1892) den besonnenen Schulmann zeigen. Zur Orientierung über die einschlägigen Debatten können dienen: L. Habrich, Sozialdemokratie und Volksschule (1891), und Dr E. Huckert, Sammlung sozialpädagogischer Aufsätze (1898). Bedeutungsvoll ist, daß Huckert auf sein Interesse für die soziale Frage

durch seinen Religionslehrer, nachmals Geistlichen Rat Müller in Berlin, hingeleitet wurde[1].

Diese Bestrebungen sind ohne Frage löblich, aber ihre einigermaßen wirksame Durchführung ist an weit zurückliegende Bedingungen geknüpft. Damit die Volksschullehrer einen soziologischen Unterricht erteilen könnten, müßten sie dazu an den Seminarien, Lehrerbildungsanstalten usw. rite vorgebildet werden; dazu aber bedarf es wieder der Lehrerbildner, deren Vorbildung die Universität übernehmen müßte. Ein soziologisch-didaktisches Seminar ließe sich nun wohl herrichten; aber wäre auch eine Doktrin zu beschaffen, welche einheitlich, wissenschaftlich, anwendbar und zu jenem polemisch-apologetischen Zwecke geeignet wäre? Es läßt sich weder eine Sozialpädagogik aus freier Hand herstellen noch eine pädagogische Soziologie; es bedarf dazu vielmehr, daß man sich dafür einen Gedankenkreis bilde, zu welchem aber der moderne Wissensbetrieb kaum mehr als empirisches Material beizusteuern vermöchte.

Von der heute gangbaren Auffassung des Staates und der Gesellschaft aus läßt sich die sozialdemokratische gar nicht bekämpfen, weil beide auf demselben Holze gewachsen sind: die Vertreter beider huldigen der staatlichen Panarchie oder dem Staatszentralismus, und sie treffen sich im Relativismus, der sie das Rechte und Gute an sich, das über alle geschichtliche Bewegung hinausliegt, verkennen läßt. Dieselbe Hegelsche Doktrin, welche im Staate die verkörperte Sittlichkeit, den ‚göttlichen Willen als gegenwärtigen sich zur wirklichen Gestalt und Organisation entfaltenden Geist' erblickte und ‚die Weltgeschichte als das Werden des vernünftigen Staates' definierte[2] — ist auch die Mutter und Amme der sozialdemokratischen Theorie. Hobbes, der Altervater dieser exzessiven Staatslehre, nannte den Staat den Leviathan, und seine Nachfolger haben das Wort zur Wahrheit gemacht. Wenn die Sozialdemokratie den Staat zum alleinigen Güterproduzenten erheben, das Eigentum abschaffen, die Ehe beseitigen will, so kann seitens der landläufigen Staats- und Rechtslehre nur eingewandt werden, daß derlei unpraktisch sei, nicht aber, daß es Unrecht ist. Ist der Staat die alleinige Quelle des Rechts, so kann er auch jene Umwälzung rechtskräftig vornehmen. Wollte man einwenden, daß dieselbe unvernünftig ist, so kann mit Recht erwidert werden: der Staat hat seine Vernunft in sich, sie spricht zu verschiedenen Zeiten verschieden, heute in den Orakeln der roten Weisheit.

[1] Ein Literaturverzeichnis gibt A. Rüde, Methodik des ges. Volksschulunterrichts. Ausgabe von Pötsch, Osterwieck 1910, 153.

[2] Die Nachweisungen in des Verfassers ‚Geschichte des Idealismus' III § 108, 6.

‚Recht ist, was uns recht ist', lehrt diese, bei ihr macht der Leviathan mit dem Verschlingen aller Sozialgebilde Ernst, und eine Doktrin, welche das Rechte und Gute in den Fluß der geschichtlichen Entwicklung stellt, ist dagegen wehrlos. Derart ist aber der moderne Relativismus, ebenfalls von Hegel vertreten, von den Nachtretern Darwins neu zugestutzt. Er ist eine alte Giftpflanze, von den Sophisten Griechenlands gesät, von den großen Denkern nie ganz ausgerottet. In Ciceros Büchern ‚vom Staate' kann man die Argumente der Epikureer und Skeptiker für den Relativismus nachlesen, in andern Schriften Ciceros die Widerlegung. Diesen Stammbaum verleugnet nun zwar der moderne Relativismus: er erkühnt sich, die historische Rechtsschule als seine Vorläuferin in Anspruch zu nehmen, deren Verdienst es sei, das Naturrecht als Fiktion nachgewiesen zu haben. Daran ist nur richtig, daß Karl v. Savigny, der hochverdiente Begründer jener Schule, die historische Forschung an Stelle der willkürlichen Konstruktion setzte, durch welche man seit Hugo Grotius einen Urvertrag der einzelnen Individuen — bei Rousseau der contrat social — zur Quelle des Rechts machen wollte. Dieses Naturrecht ist wirklich durch die historische Schule beseitigt worden, nicht aber das Naturrecht überhaupt, welches von Plato, Aristoteles und den Stoikern herrührt, von den christlichen Denkern ausgebildet wurde und heute so lebenskräftig ist wie zu des Aquinaten und Suarez' Zeiten. Gegen dieses hatte der Begründer der historischen Schule nichts einzuwenden, der vielmehr über den historischen Rechtsbildungen eine sich gleichbleibende Natur des Rechts anerkannte und das genetische Begreifen des positiven Rechts von dem organischen Verständnisse der Rechtssubstanz sehr wohl unterschied. Er schärft ein: ‚Ein zweifacher Sinn ist dem Juristen unentbehrlich: der historische, um das Eigentümliche jedes Zeitalters und jeder Rechtsform scharf aufzufassen, und der systematische, um jeden Begriff und jeden Satz in lebendiger Verbindung und Wechselwirkung mit dem Ganzen anzusehen, d. h. in dem Verhältnisse, welches das wahre und natürliche ist.'[1] Nicht die Meister, sondern erst die Epigonen der historischen Rechtsschule sind dem Relativismus verfallen; der Wahrheitsgehalt der historischen Rechts- und Gesellschaftsforschung ist mit dem echten antik-christlichen Naturrecht auf das beste vereinbar.

Der hl. Thomas lehrt ein natürliches Sittengesetz oder sittliches Naturgesetz, lex naturalis, als ‚ein Licht unserer Vernunft, das uns von Gott eingepflanzt ist, durch das wir erkennen, was wir tun und

[1] Die Nachweisungen in ‚Geschichte des Idealismus' III § 114, 2.

meiden sollen'. Es ist die Quelle der wechselnden Rechtsbildungen: der leges humanae, an denen die Zeit und die Umstände mitwirken. Beide Gesetze aber bleiben in der natürlichen Ordnung stehen, und erst das geoffenbarte Gesetz, die lex divina, hebt uns in die übernatürliche Ordnung hinauf, auf welche wir hingeordnet sind. Es ergänzt das Naturrecht und die historischen Rechtsbildungen, indem es den Menschen im Innersten faßt und auf seine höchste Bestimmung hinlenkt. Wie aber die durch Vernunft erkannte und die geoffenbarte Wahrheit auf ein und dieselbe göttliche Wahrheit und Weisheit zurückgehen, so gehen das natürlich-historische und das geoffenbarte Gesetz auf die lex aeterna, das ewige Gesetz, d. i. den Plan der göttlichen Weltregierung, zurück [1].

Bis zu dieser Höhe muß die Gesellschaftslehre aufsteigen, um über dem Gewirre der Meinungen und den modernen Unzulänglichkeiten zu stehen, und erst von hier aus lassen sich die Grundlinien einer pädagogischen Soziologie zeichnen, welche die Jugend gegen die Zeitirrtümer immun machen kann. Eine solche Soziologie ist nun keineswegs verstiegen und dem jugendlichen Verständnis entrückt. Ihre Grundanschauungen sind an Sprüchen der Heiligen Schrift, an Sentenzen der Alten und an Rechtssprichwörtern [2] zu erläutern; sie findet im Religionsunterricht ihren Boden, und das ganze Problem einer pädagogischen Soziologie kommt auf einen Anbau an den Religionsunterricht hinaus, der wieder für die soziologischen Belehrungen, welche der übrige, besonders der Geschichtsunterricht bieten kann, den Sammelpunkt zu bilden hätte. Hier ist ein Feld fruchtbaren Zusammenarbeitens von geistlichen und weltlichen Lehrern, und mit Recht hat Huckert in seinem trefflichen, vorher erwähnten Büchlein Ferienkurse zur Klärung und Verteilung der einschlägigen Aufgaben gefordert. Möge der jetzige Kursus wenigstens ein Scherflein dazu beigetragen haben!

## 4. Das soziale Moment in der Herbartschen Pädagogik [3].

Wenn für eine wissenschaftliche Aufgabe ein neuer Name aufkommt, so ist das noch keineswegs ein Anzeichen dafür, daß sie früherhin unbekannt gewesen wäre, und es kann das Neue möglicherweise bloß ein

[1] Die Nachweisungen in des Verfassers ‚Geschichte des Idealismus' II § 77, 5 und § 73, 6. Die Anwendung dieser Wahrheiten auf die Frage der Gegenwart macht H. Pesch S. J. in seinem Werke ‚Die soziale Frage' (3 Bde, Freiburg 1893 f, Herder), das jeder christliche Lehrer besitzen sollte.

[2] Material dazu bietet Günther, Deutsche Rechtsaltertümer in unserer Sprache, Leipzig 1903.

[3] Aus dem ‚Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik' 1899, 31. Jahrg.

Wiedergefundenes sein. Wer glaubte, daß die im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts auftretenden Namen ‚Sozialpädagogik', ‚Sozialethik', ‚Sozialpsychologie' neue Probleme und eine ungeahnte Erweiterung des Gesichtskreises mit sich gebracht haben, würde sich täuschen. Sie bezeichnen nur Wiedergefundenes, der nächsten Vergangenheit aus dem Gesichtskreise gekommene Aufgaben, die aber der weiter zurückliegenden Zeit keineswegs unbekannt waren. Die Forderung nach einer Sozialpädagogik wurde laut, weil die Erziehungslehre individualistisch geworden war und es sich zeigte, daß das Gebiet vom Einzelmenschen aus sich nicht überblicken lasse, und das gleiche gilt von der Ethik und der Psychologie. Dieser Individualismus rührt aber erst von Locke und Rousseau, den Chorführern der Aufklärungspädagogik, her, welche die Aufgabe der Erziehung in der Herstellung einer bestimmten Verfassung des Individuums, des Zöglings, durch ein zweites Individuum, den Erzieher, beschlossen glaubten, für welches Ziel die künftige Stellung des Zöglings im Leben und seine soziale Bestimmung gar nicht in Betracht komme. Damit wurde der pädagogische Gesichtskreis in einer Weise künstlich verengt, die der Natur der Aufgabe widerspricht, die aber der vorhergehenden Zeit fremd gewesen war.

Im 17. Jahrhundert faßte man allgemein die Pädagogik und die damals als besondere Disziplin auftretende Didaktik als vorzugsweise soziale Kunstlehren (artes). W. Ratke, Chr. Helwig, J. Jung, Amos Komensky gingen darauf aus, den Lehrenden und Lernenden ihr Geschäft erfreulicher und nutzbringender zu gestalten, damit ein gedeihliches, dem christlichen Staate förderliches Schulwesen Platz greifen könne. Komensky vergleicht die Schulen mit den Werkstätten, also die Bildungsarbeit mit der ökonomischen Betätigung, und er stellt jenen die Aufgabe, ‚das Licht der Weisheit' zu erzeugen, zu klären, zu mehren und dem ‚ganzen Körper der menschlichen Gesellschaft zuzuführen'[1]. So sehr er dabei auf die Reform des zeitgenössischen Bildungswesens dringt, so wenig verkennt er doch, daß die Bildung selbst einen historischen, traditionellen Charakter hat, auf die Geistesgüter aus der Vergangenheit, zunächst das Christentum und die alten Sprachen, angewiesen ist. Er spricht von einer traditio lampadis, dem Übergeben der Leuchte von einem Geschlechte zum andern.

Diese soziale und historische Auffassung der Jugendbildung ist nun auch die im Mittelalter geltende. In den Enzyklopädien dieser Periode bilden die Anweisungen zur Erziehung den Übergang von der

[1] Comenius, Didactica magna 8. 8. Vgl. oben S. 3 f.

das Individuum behandelnden Ethik, genannt monastica (von μόνος, allein, einzeln), zur Ökonomik und Politik. So in dem Speculum doctrinale des Thomisten Vincentius von Beauvais, † 1264. Es beginnt mit den elementaren artes: Grammatik, Logik, Rhetorik und Poetik, handelt dann von der Wissenschaft des praktischen Lebens und den guten Sitten, wobei de pueri instructione die Rede ist, worauf die Ökonomik, Politik, Jurisprudenz, die artes mechanicae und die Medizin folgen. Die Auffassung der menschlichen Gesellschaft als eines organischen Körpers ist dem Mittelalter geläufig. Johannes von Salisbury nennt sie einen Leib, durch Gottes Gnade belebt, durch das Gebot der Gerechtigkeit in Gang gesetzt, durch das Steuer der Vernunft geleitet[1]. Dementsprechend wird die Erziehung als eine Eingliederung gefaßt, oder wenn das soziale Ganze mit dem neutestamentlichen Bilde der Herde (grex) gefaßt wird, als Einreihung in dieselbe: aggregatio.

Auch der Pädagogik des Altertums fehlt der soziale Gesichtspunkt nicht, und bei Plato, dessen ‚Politeia' an der Spitze der pädagogischen wie der staatswissenschaftlichen Literatur steht, erscheint die Verbindung desselben mit dem individualen als eine bestimmt ausgesprochene methodische Forderung. Angedeutet ist diese schon im Titel des Werkes: ‚*Πολιτεία* oder von der Gerechtigkeit'; *πολιτεία* heißt nicht Staat, obwohl es schon die Römer ungenau so übersetzten, sondern Verfassung, und bezeichnet wird damit ebensowohl die Verfassung des Gemeinwesens als die des Individuums; für beide ist die Gerechtigkeit das Vorbild. Die Parallelisierung der Gesamt- und Einzelverfassung wird in dem Werke Platos streng durchgeführt, seine Ethik ist zugleich Sozialethik, seine Seelenlehre Sozialpsychologie. Plato vergleicht die Betätigung des einzelnen und die der Gesamtheit mit einem Texte, der zweimal angeschrieben ist, einmal mit kleiner, das andere Mal mit großer Schrift, und er gibt die Anweisung, vorerst die große Schrift der sozialen Betätigung zu lesen, ehe man die kleine des Innenlebens zu entziffern unternimmt[2]. Erhält hier das soziale Moment den Vortritt, so wird es dem individualen zur Seite gestellt in der Vergleichung beider mit zwei Hölzern, die man gegeneinander hält und zusammenreibt, um die Flamme hervorzulocken[3].

Wie der soziale, so kommt bei Plato auch der historische Gesichtspunkt zur Geltung. Zwar will er das griechische Bildungswesen in

[1] Ioh. Saresb., Policraticus 3, 1. Vgl. des Verfassers ‚Geschichte des Idealismus' II 437.

[2] Rep. 3, 368. [3] Ebd. 4, 435.

andere Geleise bringen, aber er hält diese für die ältesten, schon von der Weisheit der Vorzeit vorgezeichneten, sein Idealstaat gilt ihm als der Urstaat, zu welchem nach langer Irrfahrt zurückzulenken sei [1].

Wer seine Anschauung von der Erziehung durch die Würdigung des sozialen und historischen Elements zu berichtigen Antrieb hat, wird diejenigen Erziehungslehren und -ansichten, in denen dieses Element funktioniert, studieren müssen, nicht aber irgendwoher aufgegriffene soziale Schlagworte als Flicke auf die Löcher des Individualismus aufsetzen dürfen. Dieses Studium gibt die unentbehrlichen Aufschlüsse über die rechte Fassung des sozial-historischen Elements und die Art seiner Verknüpfung mit dem individualen.

Die älteren Erziehungslehren fassen das soziale Ganze, welchem sie die Jugend zuführen wollen, nicht als eine unterschiedlose Einheit, sondern als einen Komplex von mehreren Verbänden. Im 16. und 17. Jahrhundert ist es den Staats- und Rechtslehrern — katholischen wie protestantischen — geläufig, zu unterscheiden: den status ecclesiasticus, die Kirche, den status politicus, den Staat, und den status oeconomicus, womit zugleich der Komplex aller Familien und das Gefüge der wirtschaftlichen Verbände: Innungen, Zünfte, benannt wird, während das Ganze als der dreigliedrige status hierarchicus bezeichnet wird, also als die durch geheiligte Autorität verbundene, gottgesetzte Menschenvereinigung [2]. Die Grundlage für diese Anschauung bildet einerseits die Unterscheidung von Religionsverband und Staatsverband, wie sie mit dem Christentum gegeben ist, andrerseits jene ältere Scheidung von Politik und Ökonomik, also staatlicher Vereinigung und häuslich-ständisch-wirtschaftlicher Gesellung.

Bei den Alten findet sich diese Gliederung nicht so ausgesprochen; doch haben sie die Unterscheidung von Ökonomik und Politik ebenfalls, und sie erkennen eine über den Staat hinausliegende Quelle der Religion an. Den Kultus will Plato keineswegs durch die Staatsgesetze geregelt wissen: sondern nach seiner Überzeugung ‚gebühren dem delphischen Apollo die schönsten und ersten Gegenstände der Gesetzgebung', man soll darin dem ursprünglichen Wegweiser folgen; denn dieser Gott ist es, der allen Menschen von den Vätern her Bescheid gibt, von seinem Sitz im Mittelpunkte, dem Nabel der Erde [3]. Ebensowenig sieht Plato die Gliederung der Bürger in den Lehrstand, Wehrstand und Nährstand als eine vom Staate getroffene Einrichtung an, sondern als ein in der Natur des

[1] Der Nachweis in des Verfassers ‚Geschichte des Idealismus' I § 30, 4.
[2] Oben S. 324. [3] Rep. 4, 427.

Menschen und der Gesellung liegendes Grundgesetz, den ‚ungeschriebenen Gesetzen' vergleichbar, welche die Alten bestimmt von den geschriebenen des Staates unterschieden, als die von der Gottheit den Menschen eingesenkten Normen[1]. Solche aber spricht auch der Apostel der Heidenwelt zu: Naturaliter ea, quae legis sunt, faciunt[2], und die christliche Rechts- und Gesellschaftslehre hat darauf den Begriff der lex naturalis, des natürlichen Sittengesetzes oder sittlichen Naturgesetzes, gebaut, worauf ein Zweig der Ethik: das Naturrecht, beruht[3].

Dies führt auf einen zweiten charakteristischen Zug der älteren Anschauung von der sittlichen Welt. Sie faßt das Geschehen in dieser wohl geschichtlich auf, aber durch übergeschichtliche Gesetze und bleibende, in der Bestimmung des Menschen gegebene Aufgaben orientiert. Die menschliche Natur ist konstant im Wechsel der Zeiten, dieselben Leitsterne leuchten den Ahnen und den Enkeln. An sie reicht der Wechsel der Meinungen und Sitten nicht heran, der von der menschlichen Unvollkommenheit herrührt. Wenn jetzt und hier etwas anderes gilt als einst und anderwärts, so sind darin lediglich verschiedene Auffassungen des An-sich-gültigen, nicht aber ein Wechsel und Wandel in diesem selbst zu erkennen. Darin stimmen Plato, Aristoteles, die Kirchenväter, die Scholastiker und die besseren Rechts- und Staatslehrer der Renaissanceperiode überein.

Werden diese Beziehungen verkannt und ist nur das unerleuchtete Bedürfnis nach einem sozialen und historischen Komplemente der individualen Ansicht das Treibende, so kommen die bedenklichsten Irrtümer zu Tage. Man vermeint einerseits, daß zur Ergänzung des Individuums der Staat ausreiche, als ob er der einzige Sozialverband sei und nicht Familie, Gesellschaft, Kirche neben sich hätte; und man löst anderseits die ganze sittliche Welt in Geschichte auf, hinter deren wechselnden Gebilden und Bestrebungen die bleibenden Aufgaben und Leitlinien des Menschengeschlechts dem Blicke verschwinden[4]. Diese falsche Ergänzung des Individualismus ist nun weit schlimmer als dieser selbst; es ist besser, die Sozialverbände und die geschichtliche Bedingtheit beiseite zu lassen, als jene in der Form des alles verschlingenden Staatsleviathans einzuführen und dieser die bleibenden Aufgaben des Menschen preiszugeben.

[1] In Sophokles' ‚Antigone' ist Antigone die Vertreterin eines solchen ungeschriebenen Gesetzes: Du sollst die Toten bestatten, während Kreon als Staatsoberhaupt das Gesetz suspendiert.

[2] Röm 2, 14. [3] Oben S. 332. [4] Oben S. 330 f.

Es war vorzugsweise Hegel, der diese falsche Berichtigung des Individualismus in Schwang gebracht hat. Dazu trieb ihn seine monistische Grundanschauung; dem All-Einen oder Absoluten, welches sich im Staate spiegelt, werden die übrigen Sozialgebilde geopfert, und ihm gegenüber mußte alle Menschengeschichte als ein Strom des Geschehens und mußten alle Ziele und Aufgaben, alle Werte und Güter als relative erscheinen. Hegel ist der Vater sowohl des Staatsabsolutismus als auch des historischen Relativismus, dem als recht und gut überhaupt gilt, was jedesmal jetzt und hier als recht und gut angesehen wird.

Es ist nicht zu viel gesagt, wenn man behauptet hat, daß bei Hegel eine Apotheose des Staates vorliegt; er lehrt, daß der Staat ‚göttlicher Wille, als gegenwärtiger sich zur wirklichen Gestalt und Organisation einer Welt entfaltender Geist' ist[1], daß die Gottheit in den Staatsvölkern erst zum Bewußtsein gelangt, da es ‚der Gang Gottes in der Welt ist, daß der Staat sei', und ‚die Weltgeschichte nichts anderes ist als das Werden des vernünftigen Staates'[2]. Der Hegelsche Staat hat die Kirche vollständig in sich eingeschlungen, der status oeconomicus, also die Familie und die bürgerliche Gesellschaft, wird zum ‚Durchgangsmoment' des Staates herabgesetzt; Hegel will zwar ‚die Heiligkeit der Ehe und die Ehre der Korporationen nicht missen'[3], aber den Stempel, der ihnen ihren Wert gibt, führt bei ihm doch niemand anders als wieder der Staat, denn er gilt ihm die alleinige Quelle des Rechts.

Der Relativismus der Hegelschen Geschichtsauffassung spricht sich in seinem allbekannten Satze aus, daß das Wirkliche vernünftig und das Vernünftige wirklich ist; jede Zeit und jedes Land hat an der Wirklichkeit, die sie besitzen, ihre Vernünftigkeit; was jetzt und hier Vernunft ist, war es ehedem und anderwärts nicht; Entwicklung, d. i. Wechsel und Wandel, ist das Gesetz auch der sittlichen Welt.

Der Sozialdemokrat Friedrich Engels kann Hegel als den Begründer der Dialektik preisen, mittels deren er ‚zum ersten Mal die ganze natürliche, geschichtliche und geistige Welt als einen Prozeß, d. h. in steter Bewegung, Veränderung, Umbildung und Entwicklung dargestellt'[4]. Er habe damit, wird weiterhin gerühmt, die Metaphysik überwunden, der die Dinge feste, starre, ein für allemal gegebene Gegenstände der Untersuchung sind, und den Weg der ‚materialistischen Geschichtsauffassung' gebahnt. Mit dem Hegelschen Staatsbegriffe macht

[1] Hegel, Philosophie des Rechts 334. [2] Ebd. 320. [3] Ebd. 255.

[4] Engels, Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft. Zuerst 1877. S. 20 (der Ausgabe von 1891).

nun die Sozialdemokratie vollen Ernst; sie läßt ihn auch den status oeconomicus vollends verschlingen, bei ihr macht der Staat von seinem Rechte den radikalen Gebrauch, Ehe und Eigentum, die ja nicht mehr ‚feste, starre, ein für allemal gegebene Gegenstände' sind, aufzuheben, damit ‚das Werden des vernünftigen Staates' endlich in den rechten Zug komme.

Das Bedenken, daß damit alle Stätten der freien Bewegung für das Individuum beseitigt sind: Haus, Eigentum, Zusammenschluß von Menschen gleicher Gesinnung und gleichen Glaubens, wird einfach durch den Hinweis auf die Devise ‚Freiheit und Gleichheit' behoben; der Zukunftsstaat ist ja Vernunftstaat, und die Vernunft macht frei, auch wenn sie die Zwangsjacke verordnet.

So sieht die Sozialethik aus, die das Individuum durch den allmächtigen Staat ergänzt und alle Leitlinien und Haltepunkte des Menschenlebens durch den Weltprozeß weggespült hat. Sie ist weder Ethik, vielmehr unmoralisch und Tod der Moral, noch sozial, d. h. Gesellung stiftend, vielmehr alles Gesellende ertötend. Die auf ihr fußende Sozialpädagogik, von der die Sozialdemokratie klugerweise nur wenige Proben hat ans Licht gelangen lassen, kennt nur uniformierende Dressur; die Segensquellen des Hauses, der Heimat, des Volkstums, der Tradition, der Religion sind hier insgesamt verschüttet; woher die Erzieher die Autorität nehmen sollen, deren Wurzeln sorglich ausgetilgt sind, steht bei den Geheimnissen der ‚roten Weisheit'. —

Wie Herbart seinen Standort außerhalb der monistischen Denkweise nimmt, so bleibt er auch von den Irrtümern frei, die dieser entspringen, und es liegt ihm der Hegelsche Staatsabsolutismus wie dessen historischer Relativismus sehr fern. Sein Ausgangspunkt ist in der Pädagogik, wie in der Ethik und Psychologie, das Individuum, und zumal seine Pädagogik hat einen individualistischen Zuschnitt: der einzelne Erzieher tritt dem einzelnen Zögling gegenüber und findet in einer persönlichen Qualität, die er demselben zu geben hat: der aus dem vielseitigen Interesse erwachsenden sittlichen Charakterstärke, das Maß und Ziel des Erziehungswerkes; die Lehrgegenstände werden nach ‚Gemütszuständen' klassifiziert[1]; daß die Erziehung für den Beruf arbeite, wird abgelehnt[2], das Schulwesen als ein über die Pädagogik hinausliegendes Thema bezeichnet[3].

[1] Pädagogische Schriften, herausgeg. von Willmann I 392.
[2] Ebd. I 475 und das Register daselbst II 675 s. v. Beruf.
[3] Ebd. II 665 f. (Umriß pädagog. Vorl. § 338.)

Daß darin ein Mangel liegt und daß ein Hinausgehen über die zu eng gezogene Basis unumgänglich ist, können die Freunde der Herbartschen Pädagogik um so unbedenklicher einräumen, als der Meister selbst mit einem solchen Hinausschreiten den Anfang gemacht und das gleiche für die Hilfswissenschaften der Pädagogik, Psychologie und Ethik, ausdrücklich gefordert hat. Schon in der ‚Allgemeinen Pädagogik' von 1806 heißt es: ‚Er (der Erzieher) wird sich von selbst sagen, daß nicht er, sondern die ganze Macht alles dessen, was Menschen je empfanden, erfuhren und dachten, der wahre und rechte Erzieher ist, der seinem Knaben gebührt, welchem er zur verständigen Deutung und zur anständigen Begleitung bloß beigegeben wurde. Das ist das Höchste, was die Menschheit in jedem Moment ihrer Fortdauer tun kann, daß sie den ganzen Gewinn ihrer bisherigen Versuche dem jungen Anwuchs konzentriert darbiete, sei es als Lehre, sei es als Warnung.'[1] In gleichem Sinne sagt er in dem (etwa um 1821) geschriebenen Aufsatze ‚Über einige Beziehungen zwischen Psychologie und Staatswissenschaft': ‚Die meisten vor uns waren der Wirksamkeit einer Fürsorge unterworfen, womit die früheren Geschlechter den späteren vorarbeiten, indem sie ihnen einen Schatz von Lehre und Warnung, von Regeln und Grundsätzen, von angenommenen Gesetzen und Einrichtungen überliefern, die zu den stärksten psychologischen Kräften gehören und die in demselben Maße an Herrschaft gewinnen werden, wie sie an innerer Wahrheit und Gültigkeit gewinnen.'[2] Ebenda heißt es: ‚Unsere ganze geistige Existenz ist ursprünglich von gesellschaftlicher Art; unser Privatleben ist nur aus dem allgemeinen Leben abgesondert, in welchem es seine Entstehung, seine Hilfsmittel, seine Bedingungen, seine Richtschnur findet und immer finden wird.'[3]

In der Psychologie ist Herbart bei der Abfassung der ersten Auflage des ‚Lehrbuchs zur Psychologie' (1816) noch zur Beschränkung des Untersuchungskreises auf das Individuum geneigt. Es heißt dort: ‚Die Menschheit als Ganzes in Hinsicht ihrer Bestimmung in Betracht zu ziehen, ist hier der Ort nicht. Denn sie existiert, der Wirklichkeit nach, nur in den Individuen, und hieran hat sich die Psychologie zu halten.'[4] In der zweiten Auflage von 1834 sagt er dagegen: ‚Die Psychologie ist immer einseitig, solange sie den Menschen als alleinstehend bezeichnet. Denn teils lebt er in der Gesellschaft und nicht

[1] Allgem. Pädagogik, Einleitung am Anfang. Pädagog. Schriften I 337.
[2] Werke, herausgegeben von Hartenstein IX 210.
[3] Ebd. 204. [4] Ebd. V 187.

bloß für diese Erde, teils veranlaßt beides mancherlei Versuche, Ideale zu zeichnen, deren Anziehendes sie zu einer wirklichen geistigen Macht erhebt.'[1] Hier machen sich die methodischen Erwägungen geltend, welche Herbart in der Einleitung zum zweiten Bande der ‚Psychologie als Wissenschaft', erschienen 1825, niedergelegt hat, wo er lehrt: ‚Der Mensch ist nichts außer der Gesellschaft. . . . Er ist ein Produkt dessen, was wir Weltgeschichte nennen. Wir dürfen ihn nicht aus der Geschichte herausreißen. . . . Dieser Umstand macht, daß man sich einer richtigen Auffassung der psychologischen Tatsachen nicht auf einmal und auf einem geraden Wege fortgehend, sondern nur allmählich mit abwechselnd hin und her gelenkten Schritten wird annähern können. Der einzelne ist nicht vollständig aufgefaßt ohne die Geschichte, aber die Geschichte entsteht rückwärts aus der Zusammenwirkung der einzelnen. . . . Wir werden daher den einzelnen Menschen nicht bloß vollständiger auffassen, wenn wir ihn als einen Teil des Menschengeschlechts ins Auge nehmen, sondern wir werden ihn auch leichter erkennen, wenn wir zuerst sein vergrößertes Bild im Staate beschauen.'[2]

Hier zeigt sich der erfreuliche Einfluß Platos, dessen Gleichnis von der Schrift aufgenommen wird, während das andere vom Feuerreiben in dem Bilde von dem hin und her gelenkten Schreiten ein gleichwertiges Gegenstück erhält.

Daß Herbart das soziale Ganze nicht nach Hegelscher Art dem Staate gleichsetzt, geht schon aus diesen Äußerungen hervor. Ausdrücklich gedenkt er dessen, was der Staat ‚nicht stiftet, sondern vorfindet', in der ‚Kurzen Enzyklopädie' (1831) und nennt als solches: die Ehen und die Kirchen, die der Staat ‚sich fortwährend neu erzeugen sieht, alsdann aber anerkennt und bekräftigt'[3]. In dem System der fünf gesellschaftlichen Ideen gewinnt Herbart einen Fußpunkt außerhalb des Staates. Die Meinung, daß nur der Staat, etwa gar der selbst durch einen Vertrag entstandene, das Recht mache, liegt ihm ganz fern; den Versuch, die Ehe als einen bloßen Vertrag aufzufassen, weist er mit dem kräftigen Wort ab: ‚Er ergab Unsinn und Schande.'[4] Er tritt nachdrücklich für die Verbindung des Naturrechts mit der Ethik ein, in der Absicht, jenem eine Basis außerhalb der Staatslehre zu sichern. Die Musterbilder der Gesellung: Rechtsgesellschaft und Lohnsystem, Verwaltungs- und Kultursystem und beseelte Gesellschaft, sind bei ihm nicht Produkt des Staates oder der Geschichte, sondern

[1] Werke, herausgegeben von Hartenstein V 166. [2] Ebd. IV 20—22.
[3] Ebd. II 133. [4] Ebd. 37.

bleibende Normen, an denen die wechselnden Gestaltungen des Gemeinlebens zu messen sind.

Ausdrücklich erklärt sich Herbart gegen die relativistische Geschichtsanschauung in seiner Rede ‚Über Fichtes Ansicht von der Weltgeschichte' (1814): ‚In dem Alten, Gleichförmigen, das mit einigen Verbesserungen sich während eines unabsehlichen Laufes von Jahrtausenden stets wiederholen wird, darin liegt das Wesen der Menschheit, und darin sind die Mitgaben der Gottheit zu suchen. Vermöge der göttlichen Ordnung tritt der Mensch hilflos in die Welt, aber bildsam durch Sprache, Familie, gegenseitiges Bedürfnis, gesammelte Erfahrung, erfundene Künste, vorhandene Wissenschaft, Werke des Genies aus der gesamten Vorzeit, die, je länger sie sein wird, desto gleichförmiger auf die Nachwelt wirken muß.'[1] In der vorher angeführten Stelle heißt es noch, daß ‚diese Kräfte in demselben Maße an Herrschaft gewinnen werden, wie sie an innerer Wahrheit und Gültigkeit gewinnen'[2].

So zeigt Herbart selbst den Weg zur Ergänzung seiner individualistischen Pädagogik, wobei die Gefahren und Irrtümer vermieden werden, in welche die Hegelsche Denkweise geriet. Wie die Herbartsche Schule diesen Fingerzeigen nachgegangen ist, hat J. Trüper in seinem schätzenswerten Aufsatze ‚Erziehung und Gesellschaft' im 22. Jahrgange des ‚Jahrbuches des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik' (1890) S. 193 bis 270 aufgezeigt und besonders auf Fr. W. Dörpfelds einschlägige Erörterungen hingewiesen. Dörpfeld betont ausdrücklicher als Herbart die außerstaatlichen Sozialverbände als Träger der Jugenderziehung und ebenso das historische Element der letzteren. Er zeigt, daß sich das soziale Ganze nicht aus einem Haufen von homogenen Individuen zusammensetzt, sondern ein ‚Gegliedert' bildet, bestehend aus Vereinigungen zu verschiedenen größeren und kleineren Gemeinschaften, zunächst zu Familien und weiter zu allen Verbänden, die aus der Hausgemeinde heraus- und über sie hinausgewachsen sind, wie Staat, Kirche, bürgerliche Kommunal- und Provinzialgemeinden, wirtschaftliche Verkehrskreise, geordnete und freie Gesellschaften für Wissenschaft und Kunst usw. ‚Jede dieser Lebensgemeinschaften hat vermöge ihrer eigentümlichen Ausrüstung und Bestimmung auch ein eigentümliches Kulturkapital erworben und der gesamten Volksgemeinschaft zum Genuß zugeführt.'[3] Dementsprechend ist die Erziehung ‚zu-

[1] Ebd. XII 260. [2] Oben S. 339.

[3] Dörpfeld, Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen nebst bestimmten Vorschlägen zu ihrer Reform, Elberfeld 1869, 31.

nächst immer nur ein Vererben der Kulturgüter, welche die Väter und Vorväter erworben haben; ohne ein solches geistiges Erbe mag ein Erzieher an seinem Zöglinge so viel und so pädagogisch richtig herumarbeiten, als er will: er wird ihn doch nicht wesentlich reicher, nicht gebildeter machen können, als er selber ist. Wir sehen also, zu den formalen Bildungsgesetzen muß sich ein Kulturmaterial gesellen'[1].

Vor einer Überschätzung des Staates hält sich Dörpfeld schon darum frei, weil er die Kirche als den Verband erkennt, der dasjenige verbindet, ‚was zum ethischen Kulturgehalte, zur sittlichen Gesundheit des Volkslebens gehört und allem Sehnen und Streben die höchste, edelste Richtung gibt'[2]. Sie ist ihrer Natur nach der archimedische Punkt, welcher die Sozialforschung vor dem monistischen Wirbel bewahrt, der in der Staatsvergötterung endet. —

In dieser Richtung läßt sich nun von Herbarts Weisungen aus sehr wohl weiterschreiten; aber es bedarf dazu der Festlegung einer Reihe von Begriffen, deren sich Herbart zur Darlegung des sozialhistorischen Elements der sittlichen Welt bedient, ohne daß sie doch eigentliches Bürgerrecht in seiner Philosophie hätten. In den vorher angeführten Stellen ist die Rede von ‚einem Schatze von Lehre und Erkenntnis', den es zu überliefern gelte, und Dörpfeld spricht von einem Vererben der Kulturgüter. Was so genannt wird, sind geistige Inhalte, welche in das Innere des Individuums aufgenommen, aber nicht von diesem hervorgebracht werden; sie haben vielmehr ihr Gesetz in sich selbst, und die psychische Tätigkeit muß sich diesem konformieren[3]. So ist es bei der Sprache, der Sitte, der Wissenschaft, der Kunst; die Sprache ist ein System oder besser ein Organismus von Zeichen, den sich der Sprechende nicht macht, sondern aneignet; sie ist mehr als Sprechen, so wie die Sitte mehr als gleichmäßiges Handeln, die Wissenschaft mehr als Wissen, die Kunst mehr als Können ist. Sie alle haben wohl in der Seele die Form von Vorstellungsmassen, letztlich von Bewußtseinszuständen, aber sie könnten dem Individuum gegenüber nicht ‚Mächte' werden, wenn sie nur jenes wären. Sie haben in gewissem Sinne ihr Dasein außer dem Individuum und vor demselben, wenngleich sie ihr Volldasein erst gewinnen, wenn sie in das individuelle Seelenleben eingerückt werden. Nur diese Ansicht vermag sie vor Verflüchtigung zu individuellen Zuständen zu bewahren und ihnen den

[1] Dörpfeld, Die drei Grundgebrechen usw. 30. [2] Ebd.
[3] Zu dem Folgenden vgl. oben S. 73 f.

Charakter sozialhistorischer Mächte zu geben. Für dieses Verhältnis hatten die alte und die christliche Philosophie einen Ausdruck, der nicht entbehrt werden kann. Plato nannte jene Mächte Ideen, an denen das Individuum Anteil sucht; es ist wissend vermöge seiner Teilnahme an der Wissenschaft, kunstreich vermöge seiner Teilnahme an der Kunst; und wenn wir jene Inhalte Güter nennen, so eignen wir uns stillschweigend diese Vorstellung an, denn an Gütern hat oder sucht man Anteil. Bei Aristoteles heißen sie δυνάμεις λογικαί, geistige Potenzen, und er lehrt, daß sie im Seelenleben ἐνεργείᾳ werden, zur Aktuierung gelangen: Der Sprechende aktuiert die potentiell als ein Geistesgut gegebene Sprache, der Wissende die Wissenschaft usw. Ihm folgen die Scholastiker in der Lehre von den potentiae rationales, die im menschlichen Geiste actu werden; sie nennen den Inhalt des Glaubens, Wissens, Könnens substantia, natürlich nicht in dem Sinne, wie man von körperlichen Substanzen spricht, sondern in dem, daß damit das geistige und doch zugleich reale Prinzip unserer Tätigkeiten des Glaubens, Wissens, Könnens bezeichnet wird[1]. Wenn wir heute unbedenklich von Lehrobjekten, -gegenständen, -stoffen reden — Dörpfeld von Kulturmaterial —, so haben wir dieselbe Vorstellung. Richtig gefaßt, ist diese Vorstellung durchaus zutreffend, und es besteht kein Grund, daß wir uns dieselbe verbieten müßten. Letzteres tut nun leider Herbart aus falscher Scheu vor dem Potenzbegriffe, den er wegen vielfacher mißbräuchlicher Anwendung aus der Metaphysik verbannen zu müssen glaubte.

Dieser Begriff erscheint nun aber ebenso unentbehrlich, wenn wir die subjektiv-individuelle Seite der Aufnahme jener geistigen Güter ins Auge fassen, und Herbart selbst wendet ihn auch stillschweigend an. Wenn er von der Bestimmung des Menschen spricht, vom Wesen der Menschheit, von den Mitgaben der Gottheit — Dörpfeld von Ausrüstung —, so räumt er Anlagen, Ausstattungen, Triebe, Grundzüge in der Menschennatur ein. Wer von Gütern spricht, muß auch Fähigkeiten und Antriebe, an ihnen Anteil zu suchen, zugeben. Jene Güter und die menschliche Seele sind aufeinander hingeordnet: Die Güter werden durch psychische Tätigkeit aktuell, und die Anlagen und Antriebe in der Seele erhalten dadurch ihre Erfüllung und Befriedigung. Damit ist aber ein ursprüngliches Bezogensein gegeben, für welches Herbarts Metaphysik keine Stelle hat, deren spröder Seinsbegriff derartiges ausschließt.

[1] ‚Geschichte des Idealismus' II 403 f.

In diesem Punkte wäre der Anschluß Herbarts an den von ihm sonst so hochgestellten Leibniz von Vorteil gewesen. Dieser große Denker ging auch in erster Linie auf das Festlegen des individuellen Daseins aus, und seine Monaden haben in gewissem Sinne auch den Charakter einer absoluten Position; aber er dachte sie doch, unbeschadet derselben, ursprünglich aufeinander bezogen, und zwar in dem denkbar weitesten, kosmischen Zusammenhange, der prästabilierten Harmonie, verbunden.

Mit der Abneigung gegen den Potenzbegriff war aber bei Herbart auch die Hintansetzung der Begriffe des Zweckes und des Gesetzes gegeben. Der Zweck stiftet Beziehungen, bei denen der Gedanke dem Sinnlich-Wirklichen vorantritt, das Ganze den Teilen potentiell vorausgeht; Zwecksetzungen aber sind die Schule des Wollens, als Zwecke erscheinen uns die Güter, auf die wir hingeordnet sind. Sofern wir uns aber der Hinordnung als einer von außen an uns herantretenden bewußt werden, fassen wir sie als Gesetz, welches beansprucht, in unser Wollen aufgenommen zu werden, wie der Erkenntnisinhalt in unser Wissen. Herbart unterläßt es, die Ideen, die er doch zu Mächten erheben will, zu Gesetzen und zu Strahlpunkten von Zwecksetzungen zu steigern, und begibt sich damit einer unentbehrlichen Handhabe für die Durchführung der sozialhistorischen Ansicht. Auch in diesem Betracht überschreitet er ja selbst oft die zu knappe Anlage seiner Ethik, wie denn sein vielseitiges und energisches Denken allenthalben die Grenzen überspringt, die ihm seine zu früh sich systematisch abschließende Spekulation gezogen hatte.

Die Ideenlehre Herbarts wäre eine ungleich bessere Handhabe für die Erklärung der sittlichen Welt, wenn er den in einer Jugendschrift hingeworfenen Gedanken festgehalten und durchgeführt hätte, daß ‚Gott das reelle Zentrum aller praktischen Ideen und ihrer schrankenlosen Wirksamkeit' ist[1]. Dann wäre ihm die Verbindung der ‚beseelten Gesellschaft' mit der Kirche, welche er prinzipiell fordert[2], gelungen. Die Idee der Kirche muß aber zu fester und klarer Fassung gebracht sein, wenn die Sozialethik die Auffaugung der Gesellungsverbände durch den Staat mit Erfolg abwehren soll. Wo Herbart von der Kirche spricht, faßt er sie lediglich als einen historischen Lebensfaktor und auch dies mit der Beschränkung auf die Religionsgemein-

[1] Herbart, Über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung (1804). Pädagog. Schriften, herausgegeben von Willmann I 289.

[2] Ebd. I 151 A. 1 und IX 430.

schaft, der er angehörte, die lutherische. Dörpfeld schwebt ebenso diese Kirche nur mit einem weit ausgesprocheneren Gemeindebewußtsein vor. Wer hier weiterblicken will, muß auch die katholische heranziehen, die als Gegenstand des Studiums auch aus andern Gründen nicht umgangen werden darf. Die tendenziöse Phrase, daß sie als ‚staatsfeindlich' nicht in Betracht komme, wird heute keinen Verständigen mehr beirren. Die Meinung, daß sie das individuelle Moment gegen das soziale und traditionelle zurückgestellt habe, ist irrig[1]; der ‚Traditionalismus' ist zwar eine Erscheinung in der katholischen Welt, aber von der Kirche jederzeit abgewiesen. Diese hat ihre sozialplastische Kraft nicht nur in ihrem eigenen Ausbau bezeugt, sondern auch dem Leben mitgeteilt, wo sie auf dasselbe tiefer einwirken konnte: es ist anerkannt, daß das Korporationswesen des Mittelalters, auf das man heute, man könnte sagen mit Neid zurückblickt, wesentlich durch die Kirche mitbestimmt ist. In unsern Tagen hat das katholische Volk dank seiner kirchlichsozialen Organisation der Sozialdemokratie ruhmvollen Widerstand geleistet. So ist es keine zu hochgehende Forderung, wenn man das Studium dieser Organisation den Freunden einer gesunden Sozialethik und -pädagogik empfiehlt. —

Solche aber haben zur Erweiterung ihres Gesichtskreises und zur Klärung und Festigung ihrer Anschauungen darum besondern Anlaß, weil sich die alten Irrtümer nicht bloß in der krassen Gestalt, die ihnen die Sozialdemokratie gegeben, sondern auch in wissenschaftlicherer Fassung zu regen beginnen. Es wird dabei nicht mehr an Hegel, sondern an Kant angeknüpft, auf den sich ja, nach Friedrich Langes Geständnis, die Philosophen zurückziehen, ‚wie eine geschlagene Armee sich nach einem festen Punkte umsieht, bei welchem sie hofft, sich wieder sammeln und ordnen zu können'.

Auf Kant, daneben auch auf Pestalozzi fußend, unternimmt neuerdings Prof. Dr Paul Natorp eine Sozialpädagogik zu bauen. Diese beiden so grundverschiedenen Männer sucht er einander näher zu rücken durch eine gewagte Behauptung: ‚Pestalozzis oberste Grundsätze sind — wie wenn er sie aus Kant abgeleitet hätte (was doch erweislich nicht der Fall ist) — : Die unteilbare Einheit und wesentliche Identität der menschlichen Grundkräfte, anderseits deren notwendig harmonische Ent-

[1] Sie ist besonders von A. v. Oettingen in der ‚Moralstatistik' ausgesprochen, bedauerlicherweise auch von Trüper (oben S. 341) reproduziert worden, der den Katholiken auch die Gleichsetzung ‚philosophisch-scholastischer Verstandesarbeit' mit der christlichen Religion imputiert, was ebenfalls nur das Echo fremder Unkenntnis sein dürfte.

faltung nach allen wesentlichen Richtungen, so daß keine Seite vergewaltigt oder ungerecht bevorzugt wird; endlich der stetige, lückenlose Fortschritt von den elementarsten Anfängen bis zu den höchsten Höhen des Menschentums.'[1] Genau besehen, hat Pestalozzi nur den letzten Punkt: die Forderung des lückenlosen Fortschritts des Unterrichts, in Angriff genommen; seine Äußerungen über die Einheit und Harmonie der Seelenkräfte kommen über das Stadium wohlgemeinter, aber unbestimmter Allgemeinheiten nicht heraus. Von Kant gilt aber das volle Gegenteil von dem hier Behaupteten: die Einheit der Seelenkräfte hat kein Philosoph vor ihm in dem Maße hintangesetzt wie Kant, von dem Herbart mit Recht sagen konnte, von den Seelenvermögen gelte bei ihm das Wort vom bellum omnium contra omnes[2]. Völlig fern liegt Kant ebenso der Gedanke einer Entfaltung der Kräfte; alle genetische Auffassung ist ihm fremd und könnte bei seinem analytisch-kritischen Verfahren auch gar keinen Boden finden. Damit ist auch das Prinzip der Lückenlosigkeit ausgeschlossen; bei Kant zeigt das Innere des Menschen nicht bloß Lücken, sondern geradezu Klüfte, und von einem Fortschreiten zu den höchsten Höhen des Menschentums weiß Kants selbstzufriedene, völlig individualistische und geschichtslose Moral nicht das allermindeste[3].

Natorp sucht aber auch einen Fußpunkt in Plato, dessen die individuale und die soziale Ansicht verbindende Tugendlehre er sich aneignen möchte. Dabei aber verändert er sogleich den Namen und das Wesen der ersten der platonischen Tugenden, indem er anstatt Weisheit Wahrheit oder Wahrhaftigkeit setzt. Dies würde zwar nicht unzulässig sein, wenn dabei die Wahrheit im Sinne Platos gefaßt wäre: als Konformierung des Geistes an die geistigen Inhalte, welche die Ideenwelt in sich schließt. Bei Natorp aber wird die Wahrhaftigkeit zur ‚Herrschaft des Bewußtseins' verflüchtigt und entleert, und ihr Gebot für das soziale Leben soll dahin gehen, daß dieses ‚in allen seinen Funktionen dem Gesetze des Bewußtseins unterstellt werde'[4]. Der soziale Träger dieses Bewußtseins soll nun nicht, wie bei Plato die Vertreter der Weisheit, ein besonderer Stand sein, sondern der ganze soziale

[1] Natorp, Sozialpädagogik, Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft, Stuttgart 1899, Frommann, 475. In mehr populärer Form behandelt derselbe Verfasser die meisten einschlägigen Punkte in seiner Schrift ‚Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre', Stuttgart 1899.

[2] Herbart, Über die ästhetische Darstellung usw. 215.

[3] Vgl. ‚Geschichte des Idealismus' III 515 f und 463 f.

[4] Natorp, Sozialpädagogik 178.

Organismus auf Grund ‚der gleichheitlichen Teilnahme aller an der menschlichen Bildung'[1]. Dies steht nun in so schroffem Gegensatze zu Platos Auffassung, daß dieser besser ganz beiseite gelassen worden wäre. Was Plato zur Herrschaft bringen will, ist nicht das Bewußtsein nach seinen formalen Gesetzen, sondern das Bewußtsein, welches Anteil an dem Göttlichen und Ewigen hat, dem Schatze und ‚höchsten Lehrgute' der ganzen Gemeinde, dem Erbe der gottgeliebten Ahnen. Darin liegt die Verwandtschaft der platonischen und der christlichen Anschauung, von der Natorp nichts zu sagen hat; nur den Unterschied beider erwähnt er, daß Plato die Liebe als Eros, ‚aktiv und lebensvoll', das Christentum als Agape ‚leicht allzu passiv, bloß duldend und aufopfernd' fasse[2], also gegen Plato zurückstehe!

Übrigens spricht Natorp dem Christentum für die Vergangenheit nicht alles Verdienst ab: ‚Was anders hat der alte Klerus denn darstellen wollen als eine schlechthin universale Organisation der Fürsorge für das geistige Bedürfen aller, so wie man dies Bedürfen und diese Fürsorge auf der damaligen Stufe sozialer Entwicklung verstand und vielleicht nur verstehen konnte?'[3] Jetzt aber hat an die Stelle des ‚alten Klerus' ein ‚weltlicher Klerus' zu treten, wobei das unterscheidende Kennzeichen in der ‚Ablehnung des Übersinnlichen' und in der ‚Überwindung des Autoritätscharakters der geistigen Fürsorge' liegen soll! Also nicht bloß das Übernatürliche, sondern sogar das Übersinnliche ist zu beseitigen und der Fürsorge die Autorität zu benehmen! Das ist ja auf Grund kantischer Anschauungen nicht anders zu erwarten, wenn nur gegen diesen ‚weltlichen Klerus', diese Geistesbildung ohne Übersinnliches, diese autoritätslose Fürsorge, als Varianten des hölzernen Eisens und viereckigen Kreises, nicht auch die Logik einen energischen Protest einlegte!

Dieser Reihe schließt sich ‚die Religion ohne Transzendenz' harmonisch an, welche der Verfasser eingehend am Schlusse des Buches erörtert: ‚Die Gefahr der Transzendenz' muß dem Unterrichte ferngehalten werden; ‚der Grundsatz, Religion im Sinne der Transzendenz als ‚Privatsache' anzusehen, ist für eine heutige Schulpolitik der einzig annehmbare'[4]. Dem Sozialismus, dem dieses Schlagwort entlehnt ist, stimmt Natorp mehrfach bei[5] und spricht von dessen ‚großen und sichern Prinzipien', durch die er sich bestimmen lassen müsse, anstatt von ‚der so leicht irreführenden Lehre augenblicklicher Erfahrung'[6].

[1] Ebd. 179. [2] Ebd. 130. [3] Ebd. 217.
[4] Ebd. 343. [5] Ebd. 172 177. [6] Ebd. 197.

Der Gesinnung nach besteht ja nun zwischen dem Marburger Professor und den sozialdemokratischen Führern ohne Frage ein großer Unterschied; jener will — diesen Eindruck machen seine Schriften — die Wissenschaft fördern, das Wahre erforschen, um es in den Dienst des Guten zu stellen; diese machen die Wissenschaft zur Sklavin ihrer destruktiven Tendenz, und das Gute und Wahre sind ihnen abgestandene Redensarten. Dennoch gleitet die neukantische Sozialpädagogik in die Niederungen jener Parteidoktrin ab, weil sie an ihren Prinzipien keinen Halt hat. Sie redet vom Wahren, vom Guten, von Gütern, aber das sind leere Hülsen, aus denen der Denkgehalt entwichen. Das Verharren dabei erklärt sie als ‚Konzentration im Bewußtsein'[1]; wahr aber ist ihr, was sich nicht widerspricht: ‚Nichts als die Einhelligkeit besagt das Prädikat wahr'[2] — wie wenig aber für diese Einhelligkeit gesorgt ist, zeigen die vorher nachgewiesenen Widersprüche. — Das Gute ist dementsprechend das Produkt des Vernunftwillens, des ‚reinen Wollens': ‚Das in sich einstimmige und dieser inneren Übereinstimmung als ihres letzten Gesetzes sich bewußte Wollen.'[3] Für den Vernunftwillen ist das reine Formgesetz maßgebend, das über alles Empirische hinausgeht, ‚nur der Blick des Selbstbewußtseins ist unendlich, d. h. durch keine endlose Schranke schlechthin eingeschränkt; jener Wille ist die höchste Konzentration des praktischen Vermögens'[4]. Von Gütern und ihrer Hut durch die Gemeinschaft und Erhaltung für die Nachkommen hören wir allerlei Schönes bei Natorp, aber sie verflüchtigen sich in Bewußtseinszustände: ‚Es gibt keinen dargereichten Stoff, in Form und Gesetz muß alles sich auflösen, was eigentlich ein Inhalt des Bewußtseins werden soll.'[5]

Den Übergang vom Individuum zur Gesellschaft findet Natorp in dem Begriffe der Konzentration, der ihm als eigentlicher Grundbegriff gilt. ‚An der Spitze steht das Grundgesetz der Konzentration des Bewußtseins, zugleich mit Erweiterung seines Horizonts. So wie in der inneren Welt des ‚Verstandes durch Widerstreit und Ausgleich eine innere tiefere und zugleich umfassendere Einheit des Verständnisses sich bildet, wie auf dem Gebiete des „Willens" das gleiche Spiel sich wiederholt, so und zwar in eben diesen beiden Hinsichten, primärerweise aber in Hinsicht des Willens, muß sich eine Konzentration von Bewußtsein zu Bewußtsein durch Streit und Vergleich in stetem unbegrenzten Fortschritt vollziehen, von bloß äußerer Gesellung zu innerer Gemeinschaft, von Heteronomie zu Autonomie.'[6]

[1] Natorp, Sozialpädagogik 60.
[2] Derſ., Herbart, Pestalozzi usw. 26. [3] Ebd.
[4] Derſ., Sozialpädagogik 64. [5] Ebd. 73. [6] Ebd. 80.

‚Das gleiche Spiel!‘ Allerdings ein Spiel, aus dem sich nimmermehr die Erkenntnis, die Sittlichkeit, die Gesellschaft erklären läßt! Solche leere Allgemeinheiten, wie sie uns hier als Prinzipien aufgedrängt werden, sind so recht das Nest für die Kuckuckseier des modernen Radikalismus. Hierin liegt die Verwandtschaft dieser neukantischen mit der Hegelschen Spekulation, mit der sie auch in der Forderung des ‚Monismus des sozialen Lebens‘ übereinkommt[1]. Der ‚unbegrenzte Fortschritt‘ des Konzentrationsspieles ist auch nicht weit von der Selbstentwicklung der absoluten Idee.

Wer mit gesunden Grundanschauungen an Natorps Buch herantritt, kann manches daraus lernen. Wo der Verfasser dem Konkreten näher bleibt, finden seine verfehlten Leitbegriffe manchmal ihre Berichtigung; das Wahre zeigt sich hier gerade als das Nichteinhellige; wo von der Willensbildung die Rede ist, lassen treffende Bemerkungen nicht selten vergessen, was über das autonome Spiel im Wollenden gelehrt wurde. Den Freunden Herbartscher Pädagogik wird das Buch keine Erweiterung des Gesichtskreises nach der sozialen Seite gewähren, wohl aber den Antrieb geben, zu Rate zu halten, was sie besitzen, und auf dessen fruchtbringende Ergänzung Bedacht zu nehmen.

## 5. Über W. Reins Theorie der Schulgemeinde[2].

Ein Werk, welches die Pädagogik auf die Lehre vom Bildungswesen begründet und das Verhältnis des individualen und des sozialen Elements der Erziehung erörtert, kann wohl das Interesse des Soziologen erregen. Was Rein bietet, kann Sozialpädagogik genannt werden, mit mehr Recht als andere Darstellungen, welche unter diesem Titel nichts weiter als eine etwas verbrämte Staatspädagogik anzubieten haben. Rein nimmt das soziale Moment ernst, es fällt ihm nicht mit dem politischen zusammen; er unterscheidet eine Mehrheit von Schulinteressenten: die Familie, die Kirche, die bürgerliche Gemeinde und den Staat. ‚Die Familie‘, heißt es S. 105, ‚repräsentiert das Element der charaktervollen Ausbildung der Einzelpersönlichkeit; die Gemeinde erstrebt die Brauchbarkeit und Tüchtigkeit in der wirtschaftlichen Betätigung; der Staat fordert die Fähigkeit, für das Ganze leistungsfähig zu sein, seinem Gesetze sich einzuordnen, seine Einrichtungen maßvoll fortzubilden; die

[1] Ebd. 145.

[2] Als Anzeige des Buches von Prof. Dr Wilhelm Rein: ‚Pädagogik in systematischer Darstellung‘ I, Langensalza 1902, Beyer, erschienen in der ‚Zeitschrift für Sozialwissenschaft‘, herausgegeben von Prof. Dr Wolf, Jahrg. 1903.

religiöse Gemeinschaft endlich weist auf das Zentrum der Persönlichkeit hin.... Wie diese Faktoren in ein gewisses Gleichgewicht gesetzt werden können, von wo aus ihr Ineinandergreifen ohne Störung erfolgen kann, dies zu zeigen ist die Aufgabe der Schulverfassungstheorie.' Sie hat als Regulator zu dienen, da sonst ‚der politische Gesichtspunkt nur zu leicht das Verständnis für den sozialen Charakter der Erziehung zu verdecken vermag' (S. 92). ‚Eine Lösung des Problems kann nicht darin erblickt werden, daß einfach die mächtigsten unter ihnen (den vier Interessenten) die andern unterdrücken; Gewalt geht auch hierin nicht vor Recht, wenn schon tatsächlich der Staat als der mächtigste unter ihnen mit Hilfe der Bureaukratie sich des Schulgebiets im weiten Umfange bemächtigt hat' (S. 531). Von den vier Faktoren ist die Familie ‚der Vollinteressent, d. h. das Familieninteresse schließt die Teilinteressen der bürgerlichen Gemeinde, der Kirche, des Staates in sich' (S. 534). Darum ist die Schulverfassung auf das Familienrecht zu gründen und hat mit der Einrichtung lokaler Schulgemeinden zu beginnen, d. h. Familienverbände, deren Glieder sich zu ein und demselben Erziehungsideal bekennen. Jede Schulanstalt besitzt ihre besondere Schulgemeinde, und beide tragen denselben ethisch-religiösen Charakter (S. 535); die Schulgemeinde muß in erster Linie gewissenseinig sein (S. 539). Die Lokalschulgemeinden finden ihren Zusammenschluß in den Kreis- oder Stadtschulgemeinden, diese in den Provinzialschulgemeinden und diese wieder in der Landesschulgemeinde. Alle sind mit korporativen Rechten auszustatten und erhalten damit Selbstverwaltung, welche sie in Form von Synoden ausüben (S. 539 540). ‚Wie die Schule sich nach der Innenseite möglichst auf dem Boden der religiösen Gemeinschaften aufbauen muß, so äußerlich auf dem Boden der bürgerlichen Gemeinde und des Staates.' Die Kirche hat kein Aufsichtsrecht, sondern hat ihre Anforderungen in der Schulsynode geltend zu machen; die Oberaufsicht führt der Staat, der gewisse Minimalziele für die einzelnen Schulgattungen feststellt, aber die ‚methodischen Wege zur Erreichung dieser Ziele vollständig freiläßt'; die Feststellung der Lehrpläne fällt den Lehrerkollegien zu (S. 541). — Der Verfasser stützt sich auf die Vorschläge, welche Fr. W. Dörpfeld in seinem Buche ‚Die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate' (Gütersloh 1863) darlegt, und beruft sich auf die Tatsache, daß ‚in den evangelischen Schulgemeinden am Niederrhein durch jahrzehntelange Erfahrung erwiesen ist, daß die Familien zur Teilnahme an der Schulverwaltung reif sind und daß die Mitwirkung der Laien der Schule zum Segen gereicht' (S. 536, vgl. S. 339). Weiter-

hin zieht Rein K. Mager, Herbart, Schleiermacher, Lorenz v. Stein als Gewährsmänner heran (S. 506 f).

Wer in das Prinzip der Staatsschule eingelebt ist, wird solche Vorschläge für leere Hirngespinste halten, die keine Diskussion lohnen; wer aber die vielfachen Bestrebungen in Erwägung zieht, die sich, wie auf dem wirtschaftlichen, so auf dem pädagogischen Gebiete regen, gerichtet auf soziative, korporative Gestaltungen, wird minder absprechend urteilen. Rein kann sich auf das Wort von Leopold v. Ranke berufen: ‚Nur aus der freien Bewegung der inneren Triebe, d. i. der beteiligten Interessen und Interessenkreise, wird das Leben geboren' (S. 515). Der Ruf nach Unterrichtsfreiheit wird nie verstummen, und selbst in dem staatlichen Bildungswesen regt sich das Bedürfnis, der Zentralisation Grenzen zu setzen, um den Interessenkreisen entgegenzukommen. (Vgl. unten Nr 6.)

Rezensent hat seine Ansichten über die einschlägigen Fragen in seiner ‚Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung' (Braunschweig, Vieweg, Einl. II und §§ 28 f u. 94) dargelegt. Sie unterscheiden sich von denen des Verfassers wesentlich durch engere Verbindung des sozialen und des historischen Elements der Jugendbildung. Rein gibt zwar mehrfach historische Durchblicke (S. 71 f 237 f), bei denen die außerstaatlichen Faktoren der Erziehung, besonders deren ständisch-berufliches Element, zur Sprache kommen; aber in der Schulverwaltungslehre wird dieses nicht als Fußpunkt benutzt. In der ‚Gemeinde' will Rein das wirtschaftliche Element einbegreifen, allein Gemeinden und wirtschaftliche Berufskreise decken sich nicht, wenn sie sich auch manchmal gegenseitig fördern, und letztere bilden nur einen Zweig der ständischen Gliederung. Gerade das ständische Bildungswesen bildet einen historischen Fußpunkt außerhalb des staatlichen; die Gymnasien hat der Gelehrtenstand, die Adelsakademien die Aristokratie, die Realschulen der Nährstand geschaffen, die modernen Reformschulen des Altonaer und Frankfurter Systems (S. 282 f) sind Konzessionen des Staates an die wirtschaftlichen Berufskreise; das Stück Unterrichtsfreiheit, das er ihnen, unbeschadet des Öffentlichkeitsrechts, gewährt hat, ist ein erster Schritt zur freien Schule und darum zu begrüßen. Die Interessenten dieser Schule sind in gewissem Sinne eine Schulgemeinde, wenngleich nicht eine organisierte. Die Törpfeldsche Schulgemeinde ist auf die Volksschule beschränkt; aber gerade im höheren Schulwesen bilden vielfach Anstalten den Mittelpunkt von Kreisen, welche sozusagen Schulgemeinden im Keimzustande sind: Familien, die ihre Söhne auf der Anstalt haben oder hatten,

Schulfreunde und Gönner, ehemalige Schüler, eine ganze Schulklientel, die nur der Organisation und der Verleihung von Rechten bezüglich der Schuleinrichtung harrt. Gerade von dieser Seite angesehen, verliert die Idee einer Schulgemeinde das Ideologische und Verstiegene. Die Volksschule ist viel zu sehr auf den Staat angewiesen, da sie, wenigstens im deutschen Kulturkreise, der gouvernementalen Schulreform des 18. Jahrhunderts ihre Organisation dankt, als daß von ihrem Gebiete aus die freiere Stellung der Schule ihren Ausgang nehmen könnte. Am Niederrhein, wo Dörpfeld wirkte, waren es besonders günstige Umstände, die diesen Bestrebungen entgegenkamen. Darunter nimmt der ausgesprochen kirchliche Sinn, der dort herrscht, die erste Stelle ein; diesem entstammt auch die Schöpfung des Gymnasiums in Gütersloh vom Jahre 1851; die gründende ‚evangelische Gesellschaft zu Elberfeld und im Ravensbergschen' war eine Schulgemeinde. Wenn der preußische Staat bezüglich der Einrichtung höherer Schulen die Konzession, welche er dem Reformgymnasium gemacht hat, auf andere ‚Erziehungsideale' ausdehnte, so würden protestantisch-kirchliche und katholische Kreise zuerst Gebrauch davon machen, wie dies letztere in Belgien, Holland, England und anderwärts, wo Unterrichtsfreiheit herrscht, längst getan haben.

Rein gewährt nun der Kirche prinzipiell eine wesentliche Mitwirkung an der freien Schule, und er spricht ihr zu, daß sie ‚allein dem Staate die Alleinherrschaft über die Schule streitig machen könne' (S. 531 unten), wie er ja auch die Schulgemeinde ‚nach der Innenseite' auf die religiösen Gemeinschaften gründen will; den Worten nach stimmt er mit Dörpfeld, welcher ‚die freie Kirche' als Grundlage der freien Schulgemeinde fordert, überein, aber nicht in der Sache, denn Dörpfeld faßt die freie Kirche im Gegensatze zur staatlich bevormundeten als die wirkliche Bekenntnisgemeinschaft der Gläubigen, während Rein die freie Kirche im gangbaren liberalen Sinne auffaßt, wie er denn den Konservativen ‚Engherzigkeit in der Überschätzung des Dogmas für die Jugenderziehung' zum Vorwurfe macht (S. 527). Das heißt aber auf die plastischen Kräfte, die ja noch immer in protestantisch-gläubigen Kreisen walten, verzichten. Reins ausführliche Polemik gegen die geistliche Schulaufsicht, gestützt auf die Versicherung, daß die ‚Entkirchlichung der Schule' nicht auch deren ‚Entchristlichung' einschließe (S. 562 f 570), steht zu seiner Forderung konfessioneller Schulgemeinden in Widerspruch, welche wohl die heutige Form der Kooperation der Kirche mit einer andern ersetzen, eine solche aber keineswegs ausschließen würden.

Auch bezüglich des Verhältnisses der Pädagogik zur Religion und Theologie zeigen Reins Anschauungen etwas Unausgeglichenes. Er

macht dem pädagogischen Relativismus gegenüber, wie ihn Dilthey vertritt, ein Absolutes geltend, welches besteht ‚aus den durch die Zeiten hindurch dauernden, gleichmäßigen, konsequenten Wertungen, wie sie in der Sittenlehre Jesu uns entgegentreten' (S. 83), und sagt vom Christentum: ‚Es weist allen den Weg zum Geiste und erschließt allen die Schätze der Bildung. . . . Die Demokratisierung der Bildung, die das Christentum fordert, vollzieht sich in einer Tiefe des inneren Lebens, von der das antike Leben keine Ahnung hatte' (S. 240). Danach sollte man erwarten, daß auch die philosophische Pädagogik auf jenem Absoluten und in dieser Weite und Tiefe Fuß fassen, also das christliche Element als konstitutives in sich aufnehmen könne, wie es auch S. 103 heißt: ‚Die Pädagogik wurzelt auf dem Boden, den Volkstum und Christentum geschaffen haben' — allein in dem Abschnitt ‚Verhältnis der Pädagogik zur Theologie' (S. 93 f) wird der auf der Religion fußenden Erziehungslehre eine ‚verengerte Basis' vorgeworfen und die breitere Basis der philosophischen Pädagogik entgegengestellt, ‚weil sie von dem Allgemeinen und psychologisch-ethischem Besitz ausgeht, auf den Kulturvölker sich zu stützen gedrungen fühlen', und es erscheint die Religion geradezu ausgeschaltet mit der rhetorischen Frage: ‚Wo finden wir die Summe der religiösen Wahrheiten, die den gebildeten Völkern gemeinsam sind, so systematisch geordnet, daß sie als wertvolle Grundlage eines Erziehungssystems gelten könnten?' (S. 94) — eine Frage, die der Autor in jenen andern Äußerungen schon beantwortet hat. Diesen Gegensatz christlicher und philosophischer Pädagogik macht Rein auch bei der Beurteilung der pädagogischen Arbeiten des Rezensenten geltend: ‚Im Laufe seiner Entwicklung hat er (Willmann) sich immer weiter von der philosophischen Pädagogik entfernt und sich der kirchlichen Erziehungslehre angeschlossen' (S. 37), was berichtigt lauten müßte: Er ist über den Herbartschen Gesichtskreis durch Aufnahme antiker und christlicher philosophischer Anschauungen hinausgeschritten. —

Die Aufgabe, welche sich Rein stellt, ist eine hohe und schwierige und zugleich eine ganz zeitgemäße. Die neuere Pädagogik, wie sie mit Locke und Rousseau anhebt, ist einseitig individualistisch; man suchte nun ihr Komplement in einer Staatspädagogik, welche jedoch der entgegengesetzten Einseitigkeit verfiel und jetzt schon auf dem Wege ist, sich mit den Wahngebilden des sozialistischen Staates zu befreunden. Da ist es höchst erfreulich und verdienstlich, wenn ein Pädagog von der Bedeutung Reins weite Lehrerkreise auf die Wichtigkeit der einschlägigen Fragen hinweist, und dies nicht in publizistischer Form, sondern in der eines weitangelegten geistigen Baues. Was Rezensent auszustellen hat,

ist, daß das Baumaterial nicht ganz homogen, der Baustil nicht ganz einheitlich ist. Möge der Bau, von massiven Ecktürmen flankiert, den Angriffen, die nicht ausbleiben werden, standhalten!

## 6. Die soziale Aufgabe der höheren Schulen[1].

Zu dem Kreise sozialwissenschaftlicher Vorträge, welche stiftungsgemäß an dieser Stelle gehalten werden, hat die Pädagogik bisher noch keinen Beitrag geliefert.

Die Pädagogik als Wissenschaft ist überhaupt jungen Datums und kaum noch hat sie angefangen, den sozialen Gesichtspunkt auf ihren Gegenstand anzuwenden. Dies hat seinen nächsten Grund in diesem Gegenstande selbst. Wer die Jugendbildung, sei es praktisch, sei es als Gegenstand der Untersuchung, in Angriff nimmt, sieht sich einer mehr oder weniger eng umgrenzten Aufgabe gegenüber. Je ernster der Erzieher, der Lehrer seinen Beruf auffaßt, um so mehr sucht er auf den einzelnen einzuwirken. Es genügt ihm nicht, einer Schülerschar einen Lehrstoff beizubringen, sie für gewisse soziale Berechtigungen mit Kenntnissen auszustatten; vielmehr ist er bemüht, einen jeden einzelnen auf das beste zu fördern, aus ihm zu machen, was dessen Anlagen gestatten, und so fühlt er sich erst befriedigt, wenn sich sein Verkehr mit den Schülern zur Einwirkung von Person auf Person steigert. Die theoretische Pädagogik kann diese Gesinnung nur billigen und eignet sich die zugrunde liegende Ansicht selbst an. Sie sucht einen begrifflichen Ausdruck für die geistige Verfassung, welche der Lehrer dem Schüler geben will, wofür sich ihr Bezeichnungen wie ‚Bildung', ‚Humanität', ‚harmonische Entwicklung', ‚allseitige Ausgestaltung', ‚charaktervolle Vielseitigkeit' u. a. darbieten, welche aber zur sozialen Seite der Sache keine Beziehung haben; den Lehrinhalt faßt die Pädagogik dementsprechend als Bildungsmittel, als geistiges Baumaterial; die Veranstaltungen des Unterrichts, die Schulen, gelten ihr als Bildungswege, die freilich nicht lediglich nach jenem individuell-persönlichen Zwecke angelegt erscheinen, aber in erster Linie nach ihnen zu bestimmen sind.

Diese durch die Sache veranlaßte individuale Richtung der Pädagogik als Praxis und als Theorie ist nun aber durch besondere Umstände verfestigt und bis zur Einseitigkeit gesteigert worden; es sind dies die Zeitbestrebungen des 18. Jahrhunderts, in deren Mitte die moderne Pädagogik erwachsen ist.

[1] Vortrag, gehalten in der Gehe-Stiftung zu Dresden am 7. Februar 1891. Erschienen in Braunschweig 1891 bei Fr. Vieweg & Sohn, mit Bewilligung der Verlagshandlung hier abgedruckt.

Die Wortführer der Aufklärung wandten der Jugendbildung besonderes Interesse zu; in Unterricht und Erziehung erblickten sie ein wirksames Mittel, die Vorurteile auszurotten, die Köpfe zu erhellen, die Menschen zur Selbständigkeit zu führen. Jener Aufklärung ist es aber eigen, den Standpunkt im Individuum zu nehmen und die menschlichen Gemeinschaften auf Abmachung der einzelnen zurückzuführen. So lehrte John Locke, der Vertreter der englischen Aufklärung und Pädagogik, die Gesellschaft beruhe auf einem Vertrage, welchen souveräne, von Natur mit gleichen Rechten ausgestattete Individuen geschlossen hätten, und Jean Jacques Rousseau baute darauf seine Lehre vom Sozialkontrakte, durch den die Ehrenmänner der Wildnis den Grund zur Gesittung gelegt hätten. Recht und Religion erschienen jener Zeit lediglich als Festsetzungen der Individuen, die zur Rechtsgesellschaft, zur Glaubensgenossenschaft zusammentraten; das nationale und vaterländische Bewußtsein war von einem vagen Kosmopolitismus so zurückgedrängt, daß Rousseau den Wunsch aussprechen konnte, die Wörter ‚Vaterland' und ‚Bürger' sollten aus den Wörterbüchern gestrichen werden. So kann es nicht befremden, daß man die Jugendbildung durchaus individualistisch auffaßte; Locke, ohne jedes Verständnis für die altenglischen Lateinschulen, erblickt ihre Basis in dem Verhältnisse von Hauslehrer und Zögling, und Rousseau war nur konsequent, wenn er sie auch noch von der Familie loslöste.

Wenn wir solche Lehren heute für einseitig und verfehlt erklären, so danken wir dies nicht zum geringsten dem Umschwunge der Ansichten über Recht und Gesellschaft, welcher sich zu Anfang des 19. Jahrhunderts vollzog. Die historische Schule hat uns eine breitere und festere Basis für die Betrachtung der menschlichen Dinge gegeben. Sie verwies jenen Urvertrag der souveränen Individuen in das Reich der Fabel; sie zeigte, daß Autorität und Tradition die Menschen gemeindet haben, daß Gesellschaft und Staat etwas Gewordenes und Gewachsenes sind, den organischen Wesen vergleichbar, und daß sie auf der Organisation und dem geschichtlichen Charakter der Menschen beruhen.

Auf die Jugendbildung angewandt, ließ diese Anschauung die von der Aufklärung so vernachlässigte historisch-soziale Seite der Sache ans Licht treten. So konnte Schleiermacher die Einwirkung auf das nachwachsende Geschlecht mit der geschichtlichen Fortentwicklung der Menschheit in Beziehung setzen und der wissenschaftlichen Pädagogik die Beantwortung der Frage vorschreiben: ‚Was will die ältere Generation mit der jüngeren?' Dadurch wurde die Erziehungslehre der Gesellschafts- und Staatslehre beigeordnet, und beide konnten als Zweige einer höheren

Wissenschaft behandelt werden, welche Schleiermacher die Sittenlehre oder Ethik nennt, aber im Sinne einer allgemeinen Kulturwissenschaft durchzuführen unternahm. Bei der Bestimmung des Erziehungszweckes sucht er die individuale und die soziale Ansicht in der Formel zu vereinigen: es sei die Aufgabe, einerseits das Eigentümliche im Zöglinge *herauszubilden* und anderseits ihn in den Komplex menschlicher Verhältnisse, insbesondere die Gemeinschaft des Lebens *hineinzubilden*. Bei letzterer Aufgabe erhält nun auch die Schule ihre Stelle, und wir danken Schleiermacher lichtvolle Äußerungen über die soziale Aufgabe der höheren Schulen[1].

Diese Auffassung der Jugendbildung ist weitblickend und geht mehr in die Tiefe als der Individualismus. Die künstliche Abschnürung des Individuums ist aufgegeben, die soziale Natur des Menschen kommt mehr zu ihrem Rechte, der ideale Zug des menschlichen Wesens findet Vertretung, denn jene Lebensgemeinschaften sind ein Ideales, Vorbildliches, Wegweisendes.

Trotz solcher Vorzüge hat diese Anschauung weder auf die Erziehungslehre noch auf die Praxis der Schule befruchtend gewirkt, und das ist erklärlich. Es fehlt ihr nicht an Licht, aber an Wärme, nicht an Verständnis für das Ideale, aber an Idealismus im Sinne einer gestaltenden Kraft. Es wirkt in ihr die Lehre *Kants* nach, daß sich der Mensch vermöge seiner Organisation seinem Erkennen und Handeln Ideen als Regulative vorzeichnen müsse, daß es ihm aber versagt sei, zu erkennen, ob denselben auch Realität und objektive Gültigkeit zukomme. Ebenso wird jene Anschauung durch eine über ihre Grenze ausgedehnte Naturansicht beherrscht: die menschlichen Lebensverbände gelten im Grunde als soziale Naturprodukte, das Bild von dem organischen Anschlusse des einzelnen an die Verbände wird naturalistisch gefaßt; das Naturgeschehen mit seiner Notwendigkeit schiebt sich in die sittliche Welt vor, welche nicht mehr an den Begriffen ‚gut' und ‚böse', sondern an dem Grade der Betätigung, des Kulturstrebens gemessen wird. Aber Ideen, deren Gültigkeit erst demonstriert werden muß und zudem nur als subjektive anerkannt wird, vermögen keine Gesinnungen zu erzeugen; Sittengebote, die ihrem Kerne nach nur Naturgesetze sind, können kein Ethos hervorbringen, und Sozialverbände, deren Rechtsgrundlage der Gesellungstrieb ist, entbehren der einenden und der verpflichtenden Kraft und können darum nicht gestaltend wirken.

Nur ein Idealismus, welchem die objektive Gültigkeit der Ideen und der aus ihnen entsprießenden *idealen Güterwelt* feststeht, und

[1] Vgl. oben I, Nr 3.

der damit ernst macht, die Sozialverbände als sittliche Organismen zu begreifen, das Sittliche aber als schlechthin verbindend und durch den Gegensatz von gut und böse gekennzeichnet auffaßt, vereinigt Licht und Wärme, schließt zugleich sozialwissenschaftliche Erkenntnisprinzipien und sozialplastische Kräfte in sich.

Vom Standpunkte dieses Idealismus angesehen, erscheint nun die Jugendbildung als Überlieferung der idealen Güter an den Nachwuchs und als dessen Eingliederung in die sittlichen Organismen, Bestimmungen, die zugleich auf die individuale Aufgabe hinweisen, welche fordert, daß das Individuum als erkennendes jenen Gütern, als wollendes diesen Organismen konformiert werde.

Es gibt Worte und Ausdrücke, die wir wie Rechenpfennige verwenden, ohne ihr Gewicht und Gepräge zu prüfen, und andere, die den vollen Metallklang haben, gemünztes Gold, Wertzeichen und selbst Werte zugleich. Welcher Art sind die Ausdrücke ‚Überlieferung idealer Güter' und ‚Eingliederung in sittliche Organismen'? Sind es Wendungen, die eben hingenommen werden können, oder vertragen sie das Wägen und die Prüfung ihres Gepräges?

Zu der ersteren Auffassung wird man heutzutage mehr geneigt sein. Läßt sich im eigentlichen Sinne von der Überlieferung idealer Güter reden? Gegenstand des Überlieferns kann doch, wie es scheint, nur etwas Substantielles sein; jene Güter beruhen aber nur auf Tätigkeiten des Subjekts, sind gedanklicher Natur, also in letzter Linie Zustände des Bewußtseins, die wohl wachgerufen, aber nicht überliefert und empfangen werden können.

Lassen sich soziale Gebilde anders als übertragenerweise sittlich nennen? Die Sittlichkeit, so scheint es, liegt im Menschen, und nur die einzelnen sind ihre Träger; Verbände aller Art können sittlich machen, also Vehikel der Sittlichkeit sein, aber diese nur uneigentlich als Prädikat erhalten.

Diese Auffassung ist ebenso gangbar und alt, als sie falsch ist. Sie subjektiviert das Ideale, sie macht die Ideen zu Vorstellungen, die Begriffe zu Worten, sie erklärt die Wahrheit als die Einstimmigkeit der Gedanken untereinander, das Gute als den Einklang der Strebungen, die Sittlichkeit als Autonomie des Subjekts. Sie ist eben die Quelle jenes Individualismus, welcher die Gesellschaft und die Jugendbildung theoretisch und praktisch atomisierte, dessen Mißgriffe der Kritik verfallen sind, dessen Grundanschauung aber man auf sich beruhen läßt. Die ersten Vertreter der Subjektivierung des Idealen waren die Sophisten des Altertums, welche lehrten, daß der Mensch das Maß der Dinge

sei; ihre ersten siegreichen Gegner waren Sokrates und Plato; jene Ansicht wurde von neuem verfochten von den Stoikern und später von den Nominalisten des Mittelalters und abermals besiegt von den großen Scholastikern, aber gelangte nach dem Bruche mit der Weisheit des Mittelalters im modernen Nominalismus zu breitester Geltung. Sie hat sich in verschiedenen Formen auch an der Sozialwissenschaft versucht, so auch in Gestalt jener Lehre, welche sich — lucus a non lucendo — ‚positive Philosophie' nennt, aber negative Unphilosophie ist. Ihr und den verwandten Richtungen hat auf dem neuen Boden der Idealismus entgegenzutreten und zu zeigen, daß das Ideale nicht vom endlichen Geiste erzeugt wird und darum nicht als Bewußtseinszustand des Subjekts begriffen werden kann, daß es vielmehr für die Erkenntnis ein Objekt bildet und daher in gewissem Betracht wohl substantiell heißen kann, also auch von seiner Überlieferung gesprochen werden darf. Er hat zu zeigen, daß ebenso die Sittlichkeit mehr ist als eine bloße Bestimmtheit des Subjekts, vielmehr auf der Erfüllung desselben mit dem Guten als einem objektiven, an sich wertvollen und schlechthin gültigen Inhalte des Erkennens und Strebens beruht. Er hat zu zeigen, daß die idealen Güter und die sittlichen Organismen in der gottgedachten Idee des Menschen vor dem Individuum da waren und darum vorbildliche Geltung und Bindegewalt für dieses haben.

Im Gebiete der Metaphysik und Ethik hat der Idealismus verlorene Positionen wieder zu erobern, in dem der Pädagogik hat er seine Stellung niemals ganz eingebüßt. Zumal in unserem höheren Bildungswesen ist er sozusagen erbgesessen, denn für die gelehrte Jugendbildung sind Altertum und Christentum noch heute die bestimmenden Faktoren; sie aber sind zugleich die Hochburgen des Idealismus.

Die Weltanschauung des Altertums ist von der Überzeugung getragen, daß es ideale Güter und sittliche Organismen gibt, welche beide nicht von Menschenwitz und individuellen Abmachungen herrühren, sondern höheren Ursprungs sind und darum Befugnis haben, den einzelnen in ihren Dienst zu fordern. Das Grundverhältnis der Erziehung drückt Plato mit den Worten aus: ‚Wir sollen Kinder erzeugen und erziehen, indem wir die Fackel des Lebens weitergeben, auf daß ein Geschlecht nach dem andern erwachse, den Göttern zu dienen nach den Gesetzen'[1]; und die Jugendbildung nennt er ‚das Ziehen und Anleiten zu der Gesinnung, welche durch das Gesetz als die rechte erklärt worden und deren Richtigkeit die Angesehensten und Ehrwürdigsten auf Grund

[1] Plato, Leg. 6. 776. Steph.

ihrer Erfahrung bestätigen'[1]. ‚Das Gesetz' aber, wie Demosthenes in einer berühmten Stelle sagt, ‚will und sucht, was gerecht und würdig und zuträglich ist'; ‚es ist ausgefunden und uns geschenkt von den Göttern, zugleich aber eine Festsetzung einsichtiger Menschen, das Richtmaß der Willkür, der Bund der Bürgerschaft, nach dem alle in der Gemeinde zu leben verpflichtet sind'[2]. Sokrates personifiziert die Gesetze und hält ein Zwiegespräch mit ihnen, in dem er anerkennt, daß er ihnen sein Leben, seine Erziehung, seine Weisheit, und was immer er hat und ist, verdankt, und dieser Gesinnung gibt er Ausdruck zu einer Zeit, wo seine Gegner im Namen derselben Gesetze sein Leben forderten. In der Vaterlandsliebe wetteifern beide klassischen Völker; um die Altäre und die Gräber der Väter wurden jene Kämpfe gegen die Barbaren geführt, deren Andenken bei uns fortleben wird, bis wir selbst von den Barbaren besiegt sind.

Aber nicht bloß die Ordnung des Lebens, sondern auch dessen Erfüllung danken die Alten einer höheren Macht. Die Götter sind die ‚Spender der Güter', wie sie bei Homer heißen. Aller Schmuck des Daseins, wie ihn die Dichtung, die Wissenschaft, die Künste und die Gewerke gewähren, stammt von ihnen, und jeder Zweig dieser Betätigung ist in einer Gottheit oder einem Genius oder einem Heros verkörpert.

Auf dem Boden dieser Volksanschauung, welcher das Ideale und Sittliche in solchem Grade als substantiell und an sich gültig anerkannte, konnte der Idealismus als philosophische Weltanschauung erwachsen. Ein Nachkomme Solons, ein Verehrer Lykurgs hat ihn als System entwickelt; es ist Plato, welcher lehrte: Das Ideale ist das Wesenhafte; nicht was der Sinn, sondern was der Gedanke ergreift, ist Wahrheit; es gibt eine Welt der Wahrheit; sie ist das Reich der ewigen Formen, Vorbilder, Gesetze; sie ist die Heimat des Menschen und sein höchstes Gut; von ihr laufen die Richtlinien seines Erkennens und Strebens aus; ihr Widerschein ist, was die wahren Güter des Daseins bildet.

Neben diesen Höhen zeigt das antike Wesen nun freilich auch Abgründe, sittliche wie intellektuelle. Das Bewußtsein von den idealen Gütern und dem Gesetze war nicht fest genug begründet, um der Sophistik und Demagogie Widerstand zu leisten, und die Ideale selbst unterlagen der Verbildung; das Streben nach Wahrheit führte zur Überschätzung der Vernunft, der Patriotismus entartete zum Politismus, zum Kultus des Staates und schließlich des Herrschers. Es trat heraus,

[1] Ebd. 2, 659. [2] Demosthenes, In Arist. 1, § 16.

daß das Altertum die höhere Güterwelt nur als eine intellektuelle, die Sozialverbände nur als politische zu fassen vermochte. Der antike Idealismus wäre an diesen Mängeln verdorben und verschollen, wenn nicht ein höherer dessen Wahrheitsgehalt in sich aufgenommen hätte. Es ist der christliche Idealismus, welcher die spirituelle Güterwelt des Glaubens erschloß und den universellen Sozialorganismus der Kirche aufbaute.

Die Jugendbildung im Sinne des Christentums ist die Erziehung in der Gerechtigkeit, ‚daß der Mensch Gottes werde, vollkommen, zu jedem guten Werke geschickt'[1]. Damit ist die individuale Seite bezeichnet, und sie kommt im Christentum zu höherer Geltung als bei den Alten, denn ihm ist die Seele mehr wert als alle Güter der Welt. Aber den Gütern der Welt steht das Himmelreich gegenüber als wahres und höchstes Gut, welches einem verborgenen Schatze, einer kostbaren Perle, einer Siegespalme verglichen wird. Die frohe Botschaft ist das köstliche Pfand, die Hinterlage des Glaubens[2]; sie ist das Lehrgut, von dem der Apostel sagt: ‚Was du von mir vor vielen Zeugen gehört hast, das vertraue treuen Menschen an, welche geeignet sein werden, auch andere zu lehren.'[3] Die christliche Wahrheit ist eine Glaubenssubstanz und weist den Geist an, das Wahre aller Art zu ergreifen und zu hegen, da die letzte Quelle, aus der es stammt, der ist, der gesagt hat: Ich bin die Wahrheit[4]. Der spirituelle Inhalt ist aber zugleich das Band, durch welches die Gläubigen vollkommen in eins gebildet sind[5]. Das Himmelreich wird darum mit dem organisch Wachsenden und Werdenden verglichen, mit dem Senfkorne, das sich zum mächtigen Baum entwickelt, mit dem Weinstocke, der seinen Reben Saft und Gedeihen gibt, mit dem lebendigen Leibe, dessen Glieder mit dem Haupte in ununterbrochener Lebensgemeinschaft stehen. Um in diesen mystischen Leib des Herrn einzuwachsen, brachten die Märtyrer ihren sterblichen Leib freudig als Opfer dar, wie sie, um die spirituellen Güter zu gewinnen, die irdischen als ein Nichts achteten, ein Idealismus des Leidens und der Tat, an den der patriotische Opfermut der antiken Helden nicht heranreicht, weil diesem die Selbstlosigkeit fehlt, der auch der Nachruhm ein Nichts ist.

Auch der christliche Idealismus hat eine philosophische Gestalt angenommen und dem Bleibenden des antiken eine Stätte gegeben. Die

---

[1] 2 Tim 3, 17. [2] 1 Tim 1, 14. [3] 2 Tim 2, 2.

[4] Aug., De doctr. Christ. prooem. 8.

[5] Jo 17, 23: consummati in unum, τετελειωμένοι εἰς ἕν

christlichen Denker haben die Erkenntnis des Geistes und der Wahrheit, welche die Alten suchten, zur Erkenntnis im Geiste und in der Wahrheit erhöht, die Lehre vom höchsten Gute zum Abschlusse gebracht und die Lehre vom Gesetze im Begriffe der lex aeterna vor Anker gelegt.

Der christliche Idealismus ist das eigentlich sozialplastische Lebenselement der neueren Völker geworden; die Kirche hat ihren organischen Charakter allen gesellschaftlichen Gebilden mitgeteilt, auf die sie bestimmenden Einfluß nehmen konnte. Das unbefangene Studium des Rechts und der Gesellschaft des Mittelalters hat darin jene Entwicklung von innen nach außen, vom Höheren zum Niederen, vom idealen Kern zur peripherischen Ausgestaltung anerkannt, welches das volle Widerspiel zu den Aggregaten des Individualismus bildet. Das Christentum hat eben den Idealismus des Volkstums, zumal des germanischen, entbunden und sich angeglichen.

Das Volk, wenn es nicht durch den Individualismus angekränkelt und durch dessen falsche Korrektur, den kommunistischen Sozialismus, irregeleitet ist, hat eine idealistische Gesinnung. Es glaubt an geistige Güter, an gut und böse, an eine höhere Bürgschaft der Rechtsordnung. Zumal unsere Vorväter waren sittenhaft und wußten darum die Tradition zu würdigen, und sie waren familienhaft und verstanden darum, was der Vatername in sich schließt und was Autorität bedeutet. Die deutsche Treue ist der Gegenpol alles Sonderwesens; sie gilt nicht dem aufgegriffenen Kameraden, sondern den Trägern der Lebensordnung; sie gilt Gott, dem Fürsten, der Frau, dem Waffenbruder; sie gilt aber auch dem Brauch und Glauben der Väter. Sie ist keine Anwandlung oder Sache der Stimmung, sondern sie nimmt den Sinn gefangen, sie bindet die Seele, sie jocht die Herzen zusammen.

In dem reichen Schatze des deutschen Sprichworts sind die treffendsten Belege für diesen Idealismus des Volkstums anzutreffen. Dem tiefsinnigen Ausspruche Platos über den Erbdienst der Generationen steht das Wort ebenbürtig zur Seite: ‚Die Eltern sind die Röhren, aber der Brunnen ist Gott.‘[1] Die Einreihung der Familie in die höhere Ordnung drücken die Worte aus: ‚Die Ehen werden im Himmel geschlossen‘; ‚Der Hausſegen besteht in vier: in einem gnädigen Gott, in einem gesunden Leib, in einem tugendsamen Weib, in einem seligen Tod.‘

[1] Aus J. M. Sailers ‚Die Weisheit auf der Gasse oder Sinn und Geist deutscher Sprichwörter‘, Augsburg 1810, welcher Sammlung die Mehrzahl der hier angeführten Sprichwörter entnommen ist.

Die religiöse Grundlage des Rechts ist in der Formel ausgesprochen: ‚Von Gottes und Rechts wegen', und in dem Worte: ‚Ein Gerechter ist Gottes Augapfel'; die Vorbildlichkeit des Gerechten in dem Wortspiele: ‚Gerechte tun das Recht recht'. Gewohnheit und Sitte werden als Quellen des Rechts und des Rechten bezeichnet in den Sprüchen: ‚Landesbrauch, Landesrecht' und ‚Landesweise, Landesehre'. Aber die Achtung vor dem Überkommenen verdunkelt nicht die Einsicht, daß es ein Recht und Rechtes an sich gibt: ‚Hundert Jahre Unrecht ist keine Stunde Recht.'

Wie das Recht wird alle Lebensordnung an ein höheres Prinzip geknüpft; so in den Worten: ‚Die Ämter sind Gottes'; ‚Wem Gott ein Amt gibt, dem gibt er auch Verstand'; die Ämter gelten als eine feste Ordnung, in welche die Personen dienend eintreten: ‚Man soll die Ämter mit Leuten versehen, nicht die Leute mit Ämtern.'

Ebenso werden Gesetze und Gebote als ein Dingliches angesehen; das an einen Bibelspruch anknüpfende Wort: ‚Wer die Gebote hält, den halten die Gebote', personifiziert diese fast ähnlich, wie es Sokrates mit den Gesetzen tat. Substantiell und persönlich tritt auch vielfach die Wahrheit in den Sprichwörtern auf: ‚Die Wahrheit ist ein Kleinod, sie hält Farbe, sie siegt zuletzt, sie ist eine Tochter der Zeit.' Der Spruch: ‚Die Wahrheit leidet wohl not, aber nicht bis in den Tod', macht die Wahrheit zugleich zu einer Tochter der Ewigkeit, und ausdrücklich wird das Jenseits die Wahrheit genannt in der oberbayerischen Redeweise, wonach man von einem Verstorbenen sagt: ‚Er ist in der Wahrheit, wir sind in der Lüge.'

Hätte die Pädagogik mit der unbewußten Erziehungsweisheit des Volkes, zumal des Bauernstandes, Fühlung gesucht, so wären ihr die Irrwege des Individualismus erspart geblieben. Der Bauer sieht die Erziehung sozial an, er weiß, was die ältere Generation mit der jüngeren will: die Jungen sollen werden wie die Alten, und als der verständlichste Abschluß dieser Angleichung gilt ihm, daß der Sohn das Gut übernimmt, die Tochter in ein Gut hineinheiratet. Aber er weiß auch, daß dieser rechtliche Erbgang durch einen geistigen ergänzt werden muß: die Nachkommenschaft muß auch die Erfahrungen und Traditionen überkommen, die sie in stand setzen, des Besitzes recht und zum Segen zu walten. Der Bauer an einer Sprachgrenze hat auch Verständnis dafür, daß die Muttersprache und die nationale Sitte ideale Erbgüter sind, die den Nachkommen nicht verloren gehen dürfen. Aber die Jugend soll auch in die Verbände eintreten, welche das bäuerliche Gemeinleben tragen. Sie soll dem Namen Ehre machen, den Vater und Großvater

geführt haben; sie soll in der Gemeinde ihren Platz einnehmen, und sie soll der Kirche angehören, die sie getauft und gefirmt, ihre Eltern getraut, ihre Vorfahren begraben hat. Diese Gesinnung besitzt das Bewußtsein von der Substantialität des Idealen und der Bindegewalt der sittlichen Verbände, wie es der philosophische Idealismus in Begriffe zu fassen unternimmt, und sie kann die Theorien beschämen, welche das Verständnis dafür verloren haben.

In den Idealismus des Christentums und des Volkstums muß alle Jugendbildung getaucht sein, wenn sie sozialplastische Kräfte erzeugen soll. Zudem müssen die höheren Schulen aus dem Idealismus des Altertums ihre Nahrung saugen, wenn sie Generationen heranbilden wollen, welche den Kampf mit dem atomisierenden Individualismus und dem giftigen Gegengifte desselben, dem kommunistischen Sozialismus, aufzunehmen befähigt sind.

So wenig Verständnis das moderne Wesen für den Wert der idealen Güter und der sittlichen Organismen besitzt, so hat es doch die höheren Schulen mit einer gewissen Schonung behandelt, als ob ihm ein Instinkt sagte, daß in ihnen ein Gut vorliege, das nicht angetastet werden könne, ohne die Lebensbedingungen der Gesellschaft zu schädigen.

Unsere höheren Lehranstalten sind der Ausgangspunkt der die Gesellschaft bauenden Kräfte, so wahr und insoweit sie eine Pflanzschule des Idealismus sind, und sie können dies sein, weil sie selbst dem antiken und christlichen Idealismus ihr Dasein verdanken.

Sie haben nicht bloß antikes und christliches Lehrgut, sondern sie sind auch antikes und christliches Erbgut. Wir pflegen den Ursprung unserer Gymnasien in der Zeit des Humanismus, also im 16. Jahrhundert, zu suchen; allein die Humanisten fanden, wie die Universitäten, so auch Anstalten gelehrter Vorbildung schon vor, welche auf dem System der sieben freien Künste beruhten. Dieses System ist aber ein Produkt des Altertums und nicht, wie wohl gesagt wird, ein solches des ausgehenden Altertums, sondern es reicht in dessen Blütezeit zurück, und kein Geringerer als Plato hat die Grundzüge desselben gezeichnet in jenem Studienplane der ‚Politeia', den die Geschichte der Pädagogik als den ältesten verzeichnet und der zugleich eine Tragweite für die Bildungsarbeit wie kein anderer besitzt.

Bei der Aufstellung seines Lehrplanes geht Plato von der Festsetzung des Zieles aus, zu dem er hinaufführen will, und er bestimmt, wie bei dem Idealisten zu erwarten, den Stoff nach dem Zwecke, die Veranstaltung nach der Idee, das Äußere nach dem Innern, recht im Gegensatze zu jener Gepflogenheit, die allererst den mannigfaltigen Lehr-

stoff veranschlagt, der untergebracht werden müsse, und, nach Art des Individualismus, erwartet, daß sich die In-Eins-Bildung des Zusammengehäuften von selbst einstellen werde. Das Ziel, zu welchem bei Plato die auserlesenen Schüler geleitet werden sollen, ist die Erkenntnis des Guten an sich als des Mittel- und Strahlpunktes der Ideenwelt. Es ist die Gottheit, die Bürgschaft der Wahrheit und der Grund der Naturordnung; die Wissenschaft von ihm ist daher zugleich Theologie, Dialektik und Naturlehre. Sie bedarf eines Organes der Seele, zu welchem die Natur die Anlage gegeben haben muß, das aber zugleich geschult werden will. Diese Schulung ist ein Hinausheben des Geistes über die sinnliche, vielteilige, wechselnde Welt, in der er befangen ist. Der erste Schritt ist, daß ihm diejenigen Elemente derselben zugeführt werden, die einen höheren Zug, eine Verwandtschaft mit dem Guten und Schönen zeigen. Sie sind anzutreffen in den Künsten, zumeist in der Dichtkunst, der Musik und der Gymnastik, und so bestimmt das musisch-gymnastische Element die erste Stufe des Unterrichts. Die zweite Stufe aber ist die des mathematischen Studiums, welches eine übersinnliche Erkenntnis auf sinnlicher Grundlage gewährt und durch das Verständnis der Größen die Erkenntnis der idealen Wesenheiten der Dinge vorbereitet. Nach dem Vorbilde der pythagoreischen Lehrweise wird es bei Plato nach den vier Disziplinen: Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musiklehre, abgestuft, verbindet also mit dem formalen Elemente der Größenlehre zugleich Naturerklärung.

Aus diesem Lehrplan erwuchs unter Einwirkung der alexandrinischen Gelehrsamkeit das System der enzyklischen Studien. Es soll ebenfalls zur Philosophie als der eigentlichen Wissenschaft hinführen und leistet dies zunächst durch die philologische Schulung, welche der musischen Bildung Platos entspricht, aber nunmehr Grammatik, Rhetorik und Denkübungen unter dem Namen der Dialektik in sich aufnimmt; ihr folgt die mathematische Schulung, die wie bei Plato die mittlere Stelle einnimmt und in der Stufenfolge jener nämlichen vier Disziplinen fortschreitet. Es bedurfte nur des Hervorhebens der Siebenzahl, um das System der sieben freien Künste, der artes liberales, zu erhalten, welches im ausgehenden Altertum formuliert und von den christlichen Schulen angenommen wurde.

Verglichen mit dem platonischen Lehrplane, zeigt der christliche zunächst die Scheidung der Theologie von der Philosophie, von denen die erstere die abschließende, die letztere die jene unmittelbar vorbereitende Stelle erhält. Der Gedanke, daß das Hinaufführen dazu durch ein sukzessives Vertiefen und Erstarken des denkenden Erkennens zu geschehen

habe, bleibt bewahrt. Die untere Vorstufe, das trivium, welches Grammatik, Dialektik und Rhetorik umfaßt, damit aber die Lektüre der Dichter und Geschichtschreiber verbindet, hat zu Sprachkenntnis, Gedankengestaltung und Sprachtechnik anzuleiten. Die höhere Vorstufe bleibt das mathematische Studium, und es erhält nur die praktische Wendung zur Kalenderkunde und Gesanglehre. Diesen Studienplan hat die Benediktinerschule ausgebildet, und er hat seinen Beitrag zur Begründung unserer Gesittung und Kultur geliefert, deren Anfänge wir diesem ruhmreichen Orden verdanken. Mit dem Aufkommen der Universitäten fiel der oberen Fakultät die Theologie, der niederen die Philosophie, aber auch der Unterricht in den freien Künsten zu, daher der doppelte Name: philosophische oder Artistenfakultät. Vielfach waren mit den Universitäten Kollegien verbunden, welche für den Fakultätsunterricht vorbereiteten und den Unterricht der freien Künste in elementarer Weise betrieben. Sie sind die eigentlichen Vorfahren unserer Gymnasien, d. i. der gelehrten Vorschulen.

Wenn an diesen noch heute der Unterricht den Sprachen, der Größenlehre und der Denkübung vorzugsweise Zeit und Kraft zuwendet, so wirkt in ihm jenes alte System noch nach, und das ist gut. Noch besser wäre es, wenn auch der Stufenbau desselben, der psychologisch tief begründet ist, in der Klasseneinteilung bestimmter herausträte. Ferner könnte unser mathematischer Unterricht nur gewinnen, wenn er die geregelte Verbindung der reinen und angewandten Zweige der Größenlehre, wie sie das alte System hat, wieder erneuerte und seinen oft zu mannigfaltigen Übungen und Rechnungen in der mathematischen Erd- und Himmelskunde und der Musiklehre einen verständlichen und inhaltsvollen Abschluß gäbe. Auch ein philosophischer Schulunterricht ist ein niemals verstummter Wunsch; ist er doch nur verloren gegangen, weil bei den Experimenten der Spekulation und im Streite der Systeme das philosophische Lehrgut abhanden gekommen war.

Wie man im 18. Jahrhundert die ehrwürdigen Baudenkmäler der Vorzeit geringschätzte und durch stillose Anbauten verunzierte, so erweiterte man auch die Materien des Unterrichts ohne Verständnis für dessen historischen Grundriß. Dieser ist ja noch älter als der unserer Münster; man muß ihm, wenn man im Bilde bleiben will, den Basilikenstil zusprechen, denn der Grundbau ist antik, die Durchführung christlich. Für die Architektur der großen Vergangenheit ist nun der Sinn wieder erwacht, und die Steine haben zuerst geredet; für die geistigen Bauten der Vorzeit kann das Verständnis minder schnell reifen, aber seine Früchte werden um so wertvollere sein. Mit dem

Verständnisse für das Stilgesetz derselben ist aber auch die Möglichkeit stilvoller Erweiterungen gegeben, und einer solchen ist der Studienplan des antik-christlichen Idealismus sehr wohl fähig. Daß neben dem Altertum und Christentum auch das Volkstum darin seine Stelle findet, bringt dessen geistesverwandter Charakter mit sich; aber auch Geschichte, Weltkunde, Naturkunde und andere moderne Disziplinen widerstreben keineswegs der Assimilation und der organischen Einfügung in den ehrwürdigen Bau [1].

Man pflegt den Lehrbetrieb der modernen Disziplinen vorzugsweise im Namen der sozialen Aufgaben der höheren Schulen zu fordern. Ihre Aufgabe sei es, zur Kopfarbeit für die Gesellschaft zu befähigen und für die geistigen Berufszweige mit fruchtenden Kenntnissen auszustatten, und beides weise sie darauf hin, mit dem Wissen der Gegenwart in enger Fühlung zu stehen.

Diese Forderung ist berechtigt, wenn sie nicht höhere und darum dringendere Forderungen übertönt. Höher als die Kopfarbeit für die Gesellschaft und Bedingung des Gelingens jener ist das Verständnis für deren bleibende Grundlagen; dringender als jede Ausrüstung für den Beruf ist das Wecken und Pflegen der Gesinnung, von welcher die Berufstreue eine Frucht ist. Das Wissen der Gegenwart wurzelt in dem der Vergangenheit, und mit der Loslösung von dieser würde die breite Entfaltung jenes zu teuer bezahlt. Alle Wissenschaft bedarf des Zusammenhangs mit ihrer Geschichte und darum einer historisch fundierten Vorbildung. Alle Einzelwissenschaft bedarf des Zusammenhangs mit der Wissenschaft der Prinzipien, alle partielle Wahrheit der Einordnung in das Ganze der Wahrheit, wie sie nur die Wissenschafts- und Wahrheitslehre vorzunehmen vermag. Partikularismus der Berufsarbeit und der Wissenschaft hat nur äußerlich ein soziales Aussehen, in Wahrheit ist er so individualistisch wie jene Ansichten, welche die Gesellschaft zersetzt haben.

Nur die ideale Ansicht ist dem sozialen Probleme gewachsen, und sie ist mit nichten eine verstiegene und träumerische. Das zart Erscheinende ist hier das Starke. Das Ideale mag uns zeitweise wie ein luftiges Gewebe erscheinen, aber es hat die Festigkeit eines Ankertaues; ist es doch wirklich das Tau, welches das Schifflein des menschlichen Lebens an seine Anker bindet.

[1] Verwiesen sei bezüglich dieser Fragen auf des Verfassers ‚Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung', besonders Bd II, §§ 64—68, Braunschweig, Vieweg & Sohn.

## 7. Die alte katholische Gelehrtenschule [1].

Als einen lohnenden Gegenstand der historischen Betrachtung wird man die alte katholische Gelehrtenschule unbedenklich gelten lassen. Es kommt ihr das seit etwa zwei Jahrzehnten erwachte Interesse für Erziehungs- und Schulgeschichte entgegen. Die von Dr Karl Kehrbach begründeten Monumenta Germaniae paedagogica widmen der Jesuitenschule mehrere Bände, und Professor Friedrich Paulsens ‚Geschichte des gelehrten Unterrichts' hat in dankenswerter Weise manches Vorurteil gegen den Lehrbetrieb des Mittelalters und der Orden behoben. Man sagt sich mehr und mehr von der philisterhaften, der Aufklärerei entstammenden Meinung los, daß die Gegenwart allein gescheit sei und die älteren Perioden nachträglich unter Kuratel gestellt werden müßten; man sucht auch in weit zurückliegenden Lebensformen, selbst wenn sie unserem Lebensgefühle nicht mehr erreichbar sind, wenigstens Sinn und Verstand und Einklang mit den damaligen Bedürfnissen.

Gehört nun die alte katholische Gelehrtenschule zu diesen Gebilden der Vergangenheit, welche die Geschichte zu deuten hat, oder stehen wir mit ihr noch heute in einem Lebenszusammenhange? Hat sie nur ein historisches oder zudem ein aktuelles Interesse?

Letzteres wird von vielen verneint werden. Schon der Name Gelehrtenschule wird Anlaß geben, dieses Alte als ein Veraltetes anzusehen; er besagt ja eine ständische Schule, und die moderne Bildung sucht die Unterschiede der Stände zu überbrücken; wir sagen nicht mehr Gelehrtenschule, sondern Gymnasium, und im modernen Realgymnasium sehen wir die Brücke vom gelehrten zu den industriellen Ständen geschlagen. Aber auch den katholischen Charakter wird man nur als ein sekundäres Merkmal gelten lassen, welches gegen die Aufgaben zurücktritt, die in der Gegenwart das nationale Leben, die Pflichten des Patriotismus an die höheren wie an alle Schulen stellen. Demgegenüber ist jedoch auf die Tatsache hinzuweisen, daß es katholische Gelehrtenschulen mit alten Traditionen noch heute in nicht geringer Zahl gibt und daß dieselben keineswegs den Eindruck eines ‚Überlebsels', eines atavistischen Rückschlags, eines vorweltlichen Knochens machen, vielmehr den Forderungen der Gegenwart freien Zutritt gewähren. Wir finden sogar gerade da solche Anstalten, wo die Unterrichtsfreiheit den spontanen Regungen Spielraum gibt, und es muß ihnen sohin ein innerer Lebenstrieb zugrunde liegen.

[1] Vortrag, gehalten im Architektenhause in Berlin am 1. März 1904, abgedruckt in der Berliner ‚Germania' und in der ‚Salzburger Kirchenzeitung', März 1904.

Betrachten wir eine solche alte und doch jungfrische Anstalt, die unter den gymnasialen Spezies und Familien sozusagen das Immergrün vertritt, etwas näher, wobei wir im Bereiche der deutschen Zunge bleiben, und zu der wir einen vielbereisten Weg einschlagen können. Die schöne Jahreszeit führt Tausende in die Hochburg von Europa, die Schweiz, und manche von ihnen wissen auch etwas von einer Helvetia sacra und deren Vorort: dem Benediktinerstifte Maria-Einsiedeln, dessen Besuch schon den jungen Goethe mit Andacht erfüllt hatte. Er sagt darüber in seiner Schweizer Reise: ‚Es muß ernste Betrachtungen erregen, daß ein einzelner Funke von Sittlichkeit und Gottesfurcht hier ein immer brennendes, leuchtendes Flämmchen angezündet, zu welchem gläubige Scharen mit großer Beschwerlichkeit heranpilgern sollten, um an dieser heiligen Flamme auch ihr Kerzlein anzuzünden; wie es auch sei, so deutet es auf ein grenzenloses Bedürfnis der Menschheit nach gleichem Licht, nach gleicher Wärme, wie es jener Erste im tiefsten Gefühl und in sicherster Überzeugung gehegt und genossen.' Zu den ewigen Lampen, welche dort die Pietät der schwarzen Mönche nährt, gehört nun auch die Stiftsschule, welche auch ihrerseits Zeugnis gibt von dem Bedürfnisse nach gleichem Licht und gleicher Wärme, eine alte katholische Gelehrtenschule in voller Lebenskraft. Tausend Jahre sind ein recht stattliches Alter; um 850 gründete dort der hl. Meinrad aus dem schwäbischen Namen der Grafen Sulgen, verwandt den Zollern, seine Einsiedelei, den Keim des Monasterium solitariorum in tenebrosa silva. Er war Zögling der Klosterschule von Reichenau und Scholastikus der Schule von Bollingen am Züricher See gewesen. Zu seinen Nachfolgern in Einsiedeln gehörte der hl. Wolfgang (gest. 994), dessen Lehrgabe die Schüler von weither herbeizog, weil er sie, wie es heißt, ‚alle in den maßgebenden und bildenden Wissenschaften und, was noch höher steht, in der Zucht aller Sitten erbaute'[1]. Im 14. Jahrhundert besaß das Stift an Albrecht von Bonstetten einen rührigen und kenntnisreichen Dekan, der auch deutsche Schriften und die erste Beschreibung des Schweizerlandes verfaßte.

Darf man daraus schon für jene Zeit auf einen Zusammenhang des Lehrbetriebs mit den Zeitbestrebungen schließen, so findet dieser heute im vollen Maße statt: Die Anstalt bildet Patrioten und pflegt die

[1] P. Gallus Morel, Geschichtliches über die Schule zu Einsiedeln, Programm 1855: Quos omnes in autoralibus simul et artificialibus doctrinis, et quod his eminet, et moralibus aedificavit disciplinis. Wolfgang wurde später Bischof von Regensburg und starb 994 in der Einsiedelei in dem nach ihm benannten See in Oberösterreich.

Nationalität, und dadurch sowie durch seine literarische und künstlerische Betätigung steht das Stift mitten im Leben der Gegenwart. Ja ein Blick auf den Lehrplan kann uns diesen ganz modern erscheinen lassen: die Realien sind nicht spärlich vertreten; für die lebenden Fremdsprachen bestehen Kurse, die allerdings — eine weise Beschränkung — nur von Schülern, die guten Fortgang in den Hauptfächern aufweisen, besucht werden. Altertümlicher, ein Erbstück der Humanistenschule, sind die Namen der Gymnasialklassen: erste und zweite Grammatik, erste und zweite Syntax, erste und zweite Rhetorik, sowie der Name der beiden obersten Kurse: Lyzeum, des Oberbaues des sechsklassigen Gymnasiums. Der Sprachunterricht der Gymnasialklassen weicht von dem uns geläufigen nicht weit ab; die Bedürfnisse der lateinischen Abc-Schützen sind eben die nämlichen vom Fels zum Meer. Wohl aber hat das Lyzeum einen eigenen Lehrstoff: die Philosophie, im ersten Kursus sechsstündig: Einleitung, empirische Psychologie, Logik, Erkenntnislehre, Metaphysik; zudem einstündig: Geschichte der griechischen Philosophie, und dreistündig: Ästhetik; im zweiten Kursus vierstündig im ersten Semester: Ethik, Sozial- und Rechtsphilosophie, im zweiten: Religionsphilosophie.

Hier nun erst stoßen wir auf das Charakteristikum der katholischen Gelehrtenschule, worin sie sich als alt und im Zusammenhange stehend mit der Bildungsarbeit der Jahrhunderte erweist. Den alten Griechen galt die Philosophie als der unentbehrliche Abschluß der Bildung, nicht als eine Wissenschaft neben andern, vielmehr als die Lebenswissenschaft, Weisheitslehre, wie das der Name besagt. Der Platoniker Nikolaus von Damaskus, ein Zeitgenosse des Augustus, verglich die Bildungsstudien mit einer Reise, bei der man in manchen Orten einkehrt, um kürzer oder länger dort zu weilen, von der man aber schließlich zur Heimat zurückkehrt, und das ist die Philosophie. Darauf geht das geflügelte Wort zurück: In uno habitandum, in ceteris versandum. Dasselbe Bild findet sich in der dem Plutarch zugeschriebenen Abhandlung ‚Über die Erziehung der Kinder', wo zugleich die Philosophie mit der Heilkunde und Gymnastik verglichen wird, da sie für die Seele das nämliche sei, was jene Künste für den Körper sind. Das Christentum lehrt eine ewige Heimat, und nicht bloß eine Seelenheilung, sondern auch ein Seelenheil, aber es hat die antike Lebensweisheit in sein Lehrgut eingereiht und ihm konformiert. Das philosophische Studium ist die Metallader, die durch alle Schichtungen des christlichen Lehrwesens hindurchgeht. In althochdeutschen Sprachdenkmälern ist uns aufbehalten, wie die alemannischen Klosterschüler

ihren Aristoteles studierten; Maria-Einsiedeln hat zahlreiche Manuskripte aus dieser Zeit. Aus nächster Nähe, aus St Gallen, haben wir von Notker Labeo, einem Zeitgenossen Wolfgangs, eine Übersetzung und Erläuterung von logischen Schriften des Aristoteles: ‚Kategorien' und De interpretatione, wo der Schüler freundlich angeredet wird: Nû uernim uuio er dih leite, und der Lehrer Winke erhält, wo er beim Vorlesen, lectio, die Stimme heben soll, quia pendet sensus, und wo er sie zu senken hat. Als Probe, wie das ungelenke Alemannisch für die Logik geschmeidig zu machen war, sei die Wiedergabe des Satzes angeführt: ‚Bei der Affirmation wird etwas von etwas ausgesagt, bei der Negation ihm abgesprochen': Féstenúnga, dáz íst ételíches tínges ánaságа; lóugen dáz íst ételíches tínges uersága unde ábesága. Allgemein heißt: allelíh, singulär: einluzlih, entgegengesetzt: uuíderuuártig u. a. Darin liegen die Anfänge der deutschen philosophischen Terminologie, eine Gabe der katholischen Gelehrtenschule, welche nachmals der Dominikaner Meister Eckhart im 14. Jahrhundert genial weitergebildet hat, und zwar in seinen Predigten, ein Beleg von dem Zusammenhange von Philosophie und Leben auch in jener Zeit. Die Philosophie als Bindeglied und Zwischenstufe zwischen den sprachlichen und mathematischen Disziplinen des trivium und quadrivium und den Fachstudien: Theologie, Rechtswissenschaft und Heilkunde tritt uns in der Verfassung der mittelalterlichen Universitäten entgegen. Es galt der Satz: Universitas fundatur in artibus: Die philosophische Fakultät ist die gemeinsame Vorhalle der oberen Ordines.

An dieser Mittelstellung der Philosophie änderte sich für das katholische Lehrwesen nichts, als die humanistische Studienreform den Unterricht in den alten Sprachen erweiterte und auf lateinische Eloquenz anlegte. Die typische Form der katholischen humanistischen Gelehrtenschule prägten die Jesuiten aus, und diese steigt in drei Stufen auf, von den Sprachfächern zur Philosophie, von dieser zu den Fachstudien. Den protestantischen Gelehrtenschulen der Renaissancezeit blieb, dank der Umsicht Melanchthons, die Philosophie wohl erhalten, aber sie rückte, mit Aufgabe ihrer Mittelstellung, in die Hochschule, und die philosophische Fakultät verlor mehr und mehr ihre alle Fachfakultäten untergreifende und verbindende Stellung. Das philosophische Lehrgut der katholischen Gelehrtenschulen blieb stetig die aristotelisch-scholastische Philosophie, durch innere Konformität mit der Theologie verschwistert, derart, daß der philosophische und der Religionsunterricht eine Einheit bildeten, die dem ganzen Unterrichte die Einheit sicherte, welche anderwärts durch den Vorstoß der Realien in die Gelehrtenschule je länger, je mehr gefährdet wurde.

Was die katholische Gelehrtenschule an ihrem philosophischen Unterrichte besaß, haben einsichtige Protestanten mehrfach anerkannt. Schleiermacher sagt in seiner ‚Erziehungslehre': ‚Es ist offenbar, daß wir hierin etwas von den katholischen Universitäten (etwas) nachzuahmen haben: alle müssen nämlich diese Stufe (des philosophischen Unterrichts) durchgemacht haben, sie mögen zu einem Berufe übergehen, zu welchem sie wollen; alle müssen dieses Allgemeine erst aufgenommen haben, sonst geht der wesentliche Charakter der Universitätsbildung verloren. Wenn diese Einrichtung bei uns Eingang fände, dann würde sich ein bestimmter Abschnitt innerhalb der Universitätsstudien bilden; alle würden ein ungeteiltes Ganzes sein, solange sie in den philosophischen Studien versierten, und erst nach Vollendung derselben würden die einzelnen in die vier Fakultäten auseinandergehen.'[1] Nun, ‚dieses ungeteilte Ganze' und das ‚Versieren in der Philosophie' wird am besten durch eine lyzeale Mittelstufe gesichert. In seiner Schrift ‚Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn' (1808), veranlaßt durch die Entwürfe über die Berliner Universität, nennt Schleiermacher diesen gemeinsamen Unterbau ‚Vorakademie' und spricht ihr zu, ‚durch philosophischen Unterricht den wissenschaftlichen Geist zu wecken und durch Wiederanschauung des vorher schon Erlernten aus einem höheren Standpunkte zu festigen'. Herbart nennt die Philosophie ‚die eigentliche Vollenderin der Erziehung' und bemerkt: ‚Kein Gymnasium macht seine Schüler fertig, sondern dies geschieht durch die sog. philosophische Fakultät, falls der Studierende sie gehörig benutzt.'[2] Wo trifft denn aber dieses ‚falls' zu? Sein Schüler Ziller[3] sagt: ‚Weil die allgemeine Bildung, wenn sie sich mit der Gelehrsamkeit verbindet, während der Erziehungszeit erst in den philosophischen Studien sich abschließt, so sollte auch der Lyzeal-, d. i. der Anfangskursus dieser Studien, Logik, Ethik, Metaphysik umfassend, immer den berufsmäßigen Fakultätsstudien vorangehen, nicht ihnen parallel laufen', und er verlangt, daß solche Lyzealkurse mit den bedrohten kleinen Universitäten verbunden werden, ‚vorläufig aber sich jeder Studierende selbst seine Lyzealstudien einrichte'. In den bayrischen Lyzeen, einem wertvollen, in harten Kämpfen bewahrten Reste alten katholischen Lehrwesens, ist etwas dem Geforderten Ähnliches erhalten; da es auch mit dem Schleiermacherschen ‚Gedanken im deutschen Sinn' übereinstimmt, muß es doch auch nicht so ganz undeutsch sein.

[1] Erziehungslehre, herausgeg. von C. Platz (1849) 564.

[2] Pädagogische Schriften, herausgeg. von Willmann I 125 und 110.

[3] Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht § 4, S. 96. Vgl. des Verfassers ‚Didaktik als Bildungslehre' II³, § 91: ‚Die Abstufung der Schulen.'

Von vielen Schulmännern, denen noch zahlreichere Eltern beipflichteten, ist aus disziplinären Gründen eine wie immer geartete Zwischenstufe zwischen dem Gymnasium und der Universität zur Vermittlung des Übergangs von gebundener zu freier Lernarbeit und Betätigung überhaupt gefordert worden, so jüngst sogar vom hygienischen Standpunkte, um die Überbürdung zu beheben, welche die Fortführung der gesamten Gymnasialfächer bis an die Schwelle der Universität mit sich bringt.

Diese Überbürdung ist die Folge der Anlagerung immer neuen und neuen Lehrstoffes, die man geschehen ließ, ohne ihn in den Grundriß des Gymnasiums einzutragen und die organische Einheit desselben festzuhalten. Diese ist aber in seinem Abschlusse durch die Philosophie noch wirksamer gesichert als in den alten Sprachen, deren Unterricht selbst eine Mannigfaltigkeit in sich schließt. Die Philosophie ist das älteste Erbgut der höheren Schulen, ihr historischer Halt und Lebenskern; sie hält alle Bildungselemente zusammen, indem sie sie unterbaut und überwölbt zugleich. So würdigt die Herbartsche Schule, welche verdienstlicherweise die Konzentration des Unterrichts und die Pflege der Wechselbeziehung der Lehrfächer betont, die Philosophie als die weitgehendste und festeste Klammer oder Traverse des mannigfaltigen Lehrstoffes. Sie ist, richtig gestellt und behandelt, nicht eine zu den andern Lasten gelegte Last, sondern Kraft und Kraftquelle, Hebel und Flaschenzug für die Lasten. Den Einwand, daß sie die Fassungskraft der Schüler überschreite, hat treffend Paulsen[1] widerlegt: ‚Mit welchem Recht erwartet man, daß derselbe junge Mann ein Jahr darauf ohne die stets bereite Hilfe des Lehrers über dieselben Dinge sich in den Universitätsvorlesungen unterrichte? Oder woher nimmt man den Mut, demselben Primaner, den man für eine schulmäßige Behandlung der Psychologie und Ethik noch nicht für reif hält, moralische oder psychologische Fragen als Aufsatzthemata zu geben?‘ Was die alemannischen Buben von allelíh und uuíderuuártig begriffen, werden wohl auch heutige Schüler bewältigen können. Seit Schleiermacher seine Stimme für die Unterbauung der Fakultäts- und Fachstudien durch einen gemeinsamen philosophischen Kursus erhob, sind fast hundert Jahre vergangen, und das Bedürfnis nach dem von ihm Geforderten ist noch ungleich dringender geworden. Die Teilung der Wissenschaften nach Fächern, Einzelgebieten, Spezialitäten, angewandten Disziplinen hat innerhalb und außerhalb der Fakultäten sehr zugenommen. Andrerseits hat man den Universitäten die Real-

[1] Geschichte des gelehrten Unterrichts II² 669.

gymnasiasten, die Realschüler, die Frauen beschert, und damit nicht genug, läßt man sie in der University extension, in den Ferienkursen u. a. in die ungelehrten Stände hinauswirken. Während jene Sektorenbildung die Einheit der Universitas litterarum bedroht, gefährden die genannten Protuberanzen die Leuchtkraft dieses geistigen Zentralfeuers. Dem kann nun nicht durch Zurückdrängung dieser Bewegungen gesteuert werden — denn sie sind nicht Sache der Willkür —, sondern lediglich durch Stärkung der Einheit und des Zentrums, durch doppelt eifrige Pflege des übergreifenden Elementes der Wissenschaft, und das ist die Philosophie. Das hat jüngst Professor Paulsen in seiner ‚Geschichte des gelehrten Unterrichts' eindringlich gefordert und zugleich zugegeben, daß hier nicht bloß an der Universität, sondern zugleich am Gymnasium einzusetzen ist, dem er einen regelrechten philosophischen Unterricht wiedergeben will, freilich auf Kosten des altklassischen, wogegen Einspruch zu erheben ist, weil nur die im Altertum wurzelnde, dem Christentum konformierte Philosophie jene Stärkung gewähren kann. So wäre die Kenntnis und das Studium der alten katholischen Gelehrtenschule, welche das wiedergesuchte Lehrgut unentwegt festgehalten hat, eine Quelle der Belehrung für die Pädagogen und Scholarchen und keineswegs bloß Gegenstand des historischen Interesses, wie etwa ein vorsintflutlicher Knochen. Aber in ihrem Charakter als Gelehrtenschule, also als ständische Anstalt, könnte man doch etwas von einem solchen Knochen erblicken — nun, ich möchte diesen gerade für einen Hebelarm erklären, mit welchem sie in zukünftige Gestaltungen einzugreifen bestimmt ist.

Von dem ständischen Elemente im Leben der Gegenwart gilt, was Lichtenberg vom Verhältnisse des Mondes zum Wetter sagte: der Mond sollte eigentlich keinen Einfluß darauf üben, aber er tut es doch, d. h. unsere Doktrin will nichts davon wissen, aber die Tatsachen sprechen anders, worauf freilich der echte Doktrinär antwortet: Um so schlimmer für die Tatsachen. Eine Doktrin ist es nun auch, welche die Stände auf den Aussterbeetat gesetzt hat, und Tatsache ist, daß sie sich hartnäckig zu sterben weigern, ja gelegentlich überlaute Lebenszeichen von sich geben, der Arbeiterstand zuerst, die Agrarier danach und schließlich auch der ‚kleine Mann'. Es heißt Versteckenspielen, wenn man den ständischen Faktor des öffentlichen Lebens für eliminiert hält, weil die Aufklärung, die Revolution und der moderne Staat die ständischen Privilegien beseitigt haben. Ja in dem dadurch geschaffenen Vakuum haben gewisse Stände sich neue Privilegien zu verschaffen gewußt, wofür gerade das Bildungswesen ein Beispiel bietet. Die Aufklärungsperiode

setzte dem Gymnasium als Gelehrtenschule die Realschule als Anstalt zur Bürgerbildung entgegen. Unter dem Schutze der Doktrin von einer die Stände vereinigenden höheren Bildung wurde das Gymnasium mehr und mehr auf Kosten seines gelehrten Charakters mit modernen Lehrstoffen angefüllt und in Deutschland das Realgymnasium von ihm abgezweigt, ohne daß man jenem die Rückkehr zu seinen Traditionen erlaubt hätte. Das treibende Element bei dieser Reform ist aber ein ständisches: die industriellen Berufskreise streben, sich die höhere Bildung zu assimilieren, ohne ihre praktische Vorbildung einzubüßen; sie wollen der Ausstattung für ihre Berufsarten ein ‚ornamentales Wissen' zugesellen, wie dies der bekannte Dresdener Soziologe Dr Petermann in seiner Abhandlung ‚Die gelehrten Schulen und der Gelehrtenstand'[1] treffend ausdrückt. Der Staat, die Doktrin von der Einheit der höheren Bildung festhaltend, gab diesem Drängen nach und verlegte den Schwerpunkt der höheren Schule sozusagen immer weiter nach links, ohne für ein Gegengewicht nach rechts hin, d. i. für eine Stärkung des historischen Typus der höheren Bildung, zu sorgen. Diese Doktrin ist nun glücklicherweise neuerdings durch die Reformschule, gerade die vorgeschrittenste Anstalt für industriell-ornamentale Bildung von unverhüllt ständischem Charakter, durchlöchert worden. Ihr hat der Staat Öffentlichkeitsrecht eingeräumt und damit eine Variante der von ihm normierten Bildung zugelassen, ein bescheidener, aber bedeutungsvoller Anfang von Unterrichtsfreiheit, der früher oder später der Erneuerung des Gymnasiums als Gelehrtenschule zugute kommen muß.

Zu dieser sind zudem die Voraussetzungen durch die Mannigfaltigkeit der Lehranstalten geschaffen. ‚Das Gymnasium', sagt Dr Petermann in der angeführten Schrift, ‚ist heute nicht mehr das „Mädchen für alles" im höheren Bildungswesen, als welches es in Ermangelung anderer Bildungsanstalten wohl dienen mußte. Es hat nur noch Berechtigung als Gelehrtenschule; alle andern Aufgaben soll es ruhig den dafür jetzt in reicher Auswahl bestehenden Bildungsanstalten überlassen; dafür darf es beanspruchen, daß man es ganz und ausschließlich seinen Zwecken dienen lasse.'[2] Als die Hauptmittel für die Erreichung dieser Zwecke nennt er die beiden alten Sprachen, bezeichnet aber die einheitgebende Philosophie ‚als schwer zu missen', wie sie ja auch die Kirche als das Band der neubelebten antiken Wissenschaft verwendet habe[3]. Also auch der Soziologe legt für die Philosophie Zeugnis ab. Wenn

[1] Petermann, Neue Zeit- und Streitfragen, Dresden 1904, Hft 3 und 4.
[2] Ebd. 36. [3] Ebd. 18.

die Gelehrtenschule nicht längst reklamiert worden ist, so hat dies seinen Grund darin, daß der dazu Berufene, der Gelehrtenstand, seine ständische Organisation verloren und noch nicht wie die andern Stände wiedergefunden hat. Es hängt dies mit der Lockerung der Einheit der Universität, mit jener Sektoren- und Protuberanzenbildung zusammen, aber auch damit, daß die Doktrin der Fusion der Stände und der Preisgebung des ständischen Elementes seitens des Staates gerade in den Universitätskreisen ihre Vertreter hatte und noch hat. Zudem gilt es heute nicht mehr als Ehrentitel, wenn der Mann der Wissenschaft ‚Gelehrter' genannt wird; das riecht nach der Studierlampe; er will Forscher heißen: Forschen, Finden, Entdecken, Erfinden geht über Wissen; die Gelehrsamkeit gilt nur als Apparat, dessen, wie man meint, die modernen Wissensgebiete, zumal die Naturwissenschaften, auch entraten können. Hat doch jüngst ein Chemiker über die profundesten gelehrten Fragen, wahrscheinlich nach Befragen seiner Retorten, Gutachten abgegeben. Wie sollte da auf die Vorbildung zur Gelehrsamkeit Gewicht gelegt werden, und gar auf die philosophische Seite derselben? So mancher moderne Naturforscher und Rechtslehrer meint, daß der Jugend recht früh Kenntnis des Lebens zu vermitteln sei; dieses gebe das rechte Band für die verschiedenen Kenntnisse. Wenn in Deutschland neuerdings die Ärzte unter die Gewerbetreibenden gestellt werden, so liegt darin eigentlich ihre Ausscheidung aus dem Gelehrtenstande. Es ist nicht mehr weit davon, daß sich dieser auf seinen historischen Kern zurückzieht: das war aber der geistliche Stand, und dieser hat auch das ausgesprochene Bedürfnis nach gelehrt-philosophischer Vorbildung seines Nachwuchses, also das Verständnis für die Gelehrtenschule. Res redit ad triarios, lautete der militärische Kunstausdruck der Römer, wenn im Kampfe die dritte, aus Veteranen bestehende Schlachtordnung in Aktion treten mußte. Diese Veteranen sind in unserem Falle die Theologen. An den katholischen Fakultäten und Diözesanseminarien ist nun allgemein ein philosophischer Unterricht eingerichtet, und es wird darauf Bedacht genommen, auch die Lücken, welche der heutige Gymnasialunterricht in den altklassischen Studien läßt, nach Kräften auszufüllen. In Ländern, welche, wie Bayern und Österreich, auch Diözesan- und Ordensgymnasien besitzen, hätten wir sofort eine gymnasiale Gelehrtenschule, wenn der Staat von seiner Forderung der Konformität derselben mit dem Staatsgymnasium ein weniges nachließe, die Liberalität, die er gegen die Reformschulen gezeigt, auch hier betätigte und die studia liberalia minder streng an die ihnen zugunsten der industriellen Stände aufgedrängte Norm zu binden sich entschlösse, wie

dies z. B. in Ungarn der Fall ist. Der ungarische Ministerpräsident Stephan Tisza, ein liberaler Kalvinist, hat Ende des vergangenen Jahres die Mitwirkung der Gesellschaft und der Kirche an der Jugendbildung gegenüber der landläufigen Doktrin als höchst erwünscht hingestellt. (Oben S. 323 f.)

Die volle Garantie für die Erhaltung oder Erneuerung der Gelehrtenschule würde die Unterrichtsfreiheit gewähren, allein sie ist zur Zeit kein Programmpunkt der Schulpolitiker in Staaten, wo die Staatsschule eingewurzelt ist. Daß das höhere Schulwesen Regal ist, kommt uns so selbstverständlich vor, wie daß die Post ein solches ist, und sowenig die sog. Hansapost neben der staatlichen aufkommen konnte, so wenig würde — wenn wir den Namen übertragen wollen — die Hansaschule neben der Staatsschule Boden gewinnen. Das ist die vorherrschende Ansicht, die ja an den Verdiensten des modernen Staates um das Bildungswesen ihre Stütze findet. Dennoch ist die Forderung der Verselbständigung der Schule niemals ganz verstummt. Sie hat eine eigenartige Fassung erhalten in dem Prinzip der Schulgemeinde, welches der verdiente rheinische Schulmann Dörpfeld aufgestellt und Professor Rein in seinem neuesten großen Werke ‚Pädagogik in systematischer Darstellung' (oben S. 349 f) umfassend motiviert hat. Die Schulgemeinde soll von den Schulinteressenten gebildet und mit Rechten in Bezug auf Lehrerernennung und Festsetzungen des Lehrplanes ausgestattet werden, wobei eine Kooperation derselben mit der Kirche vorschwebt. Es ist dabei mehr an die Volksschule gedacht, aber die Forderung hätte am ehesten Aussicht auf Erfüllung im höheren Schulwesen; das Reformgymnasium ist in gewissem Sinne die Schöpfung einer Schulgemeinde, wenngleich mehr ständischen als lokalen Charakters. Man kann auch diesem Programm guten Erfolg wünschen. Doch bleibt die bescheidenere Forderung, welche auf Erweiterung des Spielraums innerhalb der staatlichen Norm gerichtet ist, praktisch aussichtsreicher. Diese Forderung müßte aber — und das ist der Hauptzweck meiner Darlegung — nicht bloß auf die Verstärkung des altklassischen Elements des Gymnasiums, sondern auch auf die Wiedereinführung des Unterrichts in der Philosophie gerichtet sein.

Hier ist aber die Stelle, wo man die Sache anfassen kann, ohne die Lösung jener schulpolitischen Fragen und die Klärung des Begriffes der Schulgemeinde abzuwarten. Wir verdanken dem hochverdienten Moral- und Sozialphilosophen P. Viktor Cathrein S. J. einen eindringlichen Mahnruf, der zur baldigen Füllung der Lücken der philosophischen Schulbildung auffordert, die Abhandlung in den ‚Stimmen

aus Maria-Laach' (LXIV [1903]): ‚Das Studium der Philosophie einst und jetzt.' Er kann als beredten Zeugen für die Dringlichkeit eines philosophischen Unterrichts aus wissenschaftlichen und sittlichen Gründen Professor Paulsen heranziehen, muß aber leider bestätigen, daß auch Schüler, welche mit katholischem Religionsunterrichte ausgestattet ins Leben treten, bei dem Mangel philosophischer Schulung in ihrem Glauben gefährdet sind: ‚Die Erfahrung beweist leider nur zu gut, wie viele Katholiken durch glaubensfeindliche Schriften und Reden in allerlei Zweifel verstrickt werden, die sie sich mangels gründlicher philosophischer Bildung nicht selbst lösen können; sie verlieren die Klarheit und Sicherheit des Glaubens und verfallen nur zu leicht dem Indifferentismus, der gewöhnlichen Brücke zum Unglauben.' Schon vor einem Menschenalter hatte ein süddeutscher Schulmann, Elsberger, geklagt, daß so viele Schüler das Gymnasium ‚mit jener traurigen Skepsis des Ungebildeten verlassen, die jeder edleren Ansicht mit Argwohn entgegenkommt', und bemerkt: ‚Dieser Richtung eines großen Teils unserer Jugend kann nur durch einen Unterricht gesteuert werden, der jener denkscheuen Zweifelsucht aggressiv entgegentritt und die Schüler zu einer tieferen Ansicht der Sache nötigt. Wäre das philosophische Studium noch im Besitze jenes Ansehens, das es vor 30 bis 40 Jahren besaß, so könnte die Schule diese Aufgabe der Universität überlassen; allein durch das Hervortreten der sog. exakten Wissenschaften sind die spekulativen in den Hintergrund gedrängt worden, und gerade jene Jünglinge, die von dem Gymnasium mit der beschriebenen Gesinnung scheiden, fühlen sich am wenigsten eines philosophischen Unterrichts bedürftig, und so bringen sie jene Ideenarmut, die am Ende in wirkliche Gemeinheit der Denkart ausartet, in das Leben und ihren Beruf mit.'[1]

Daß es jetzt besser geworden ist, wird niemand zu behaupten den Mut haben; welche Flut von materialistischen und skeptischen Schriften ist seitdem hervorgebrochen, welche unverhüllte Gemeinheit und Zuchtlosigkeit tritt uns in bekannten Zeitschriften, wahren Organen der Venus vulgivaga, entgegen, gegen die, wie es scheint, der Staat wehrlos ist! Hier ist Selbsthilfe an der Stelle, und zwar eine solche, welche sich nicht von dem schulpolitischen Wetterglas abhängig macht. P. Cathrein weist ihr auch den rechten Weg: ‚Man müßte dahin streben, daß alle angehenden katholischen Akademiker . . . einen regelrechten, wenn auch gedrängten Kursus der Philosophie durchmachen. . . . Dieser Kursus hätte

[1] ‚Blätter für bayrisches Gymnasialwesen' VII (1870) 41 f, zitiert bei Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts II² 667.

die Aufgabe, den Hörern einen Überblick über die gesamte christliche Philosophie zu geben, sie in das Verständnis der wichtigsten und entscheidendsten philosophischen Probleme einzuführen, sie mit den landläufigsten Einwendungen dagegen bekannt zu machen, kurz, sie zu selbständigem Denken anzuleiten und sie so zu befähigen, später selbst sich zu orientieren und weiterzubilden, und zugleich müßte man es den katholischen Akademikern zur Ehrenpflicht machen, diesen grundlegenden philosophischen Kursus durchzumachen.' In Belgien hat man für eine derartige Veranstaltung den Namen Philosophat. An welche von bestehenden Anstalten sich ein solches Philosophat anlehnen könnte, mag hier unentschieden bleiben; unwillkürlich aber denkt man an Gelehrtenschulen des Ordens, der unter den Kongregationen das Immergrün vertritt, des Benediktinerordens, und eine der Stätten, an denen er Wurzeln geschlagen hat — nicht eben die schweizerische Stiftsschule, von der wir ausgingen, noch weniger eine belgische — wäre für ein Philosophat der rechte Ort.

Mit einem solchen aber hätten wir das Kernwerk der katholischen Gelehrtenbildung wiedergewonnen, wie ja historisch das Philosophiestudium das Zentrum war, an das sich nach oben die Fakultäten, nach unten die Gelehrtenschule angeschlossen hat.

Darf ich meine Ausführungen mit einer persönlichen Reminiszenz schließen? Es sind nun 36 Jahre her, daß ich mit meiner damaligen Braut von Leipzig nach Merseburg reiste, um mich den dortigen Verwandten derselben vorzustellen. Diese waren niemand anders als Regierungsrat Hermann v. Mallinckrodt und seine Gemahlin Elise, geborne Freiin v. Bernhard. Sie nahmen uns freundlich auf, und er zeigte uns die Stadt. Auf meine Bemerkung, daß es wehmütig stimme, die vormals geistlichen Gebäude zu säkularen Zwecken verwendet zu sehen, sagte er in seiner lapidaren Weise: ‚Das alles bekommen wir einmal wieder, glauben Sie mir das!' Ich hatte damals noch nicht die Reife, den Mann und das Wort vollständig zu würdigen, aber der Ausspruch hat mir einen unauslöschlich tiefen Eindruck gemacht. Ich darf ihn auch in diesem Zusammenhange anwenden: ‚Wir werden sie wiederbekommen, die alte katholische Gelehrtenschule!'

## 8. Die Hochschule der Gegenwart[1].

Was uns das Leben der Gegenwart zeigt, lehrt uns die Geschichte aus der Vergangenheit begreifen; aus dem, was war, deutet sie, was ist. Aber dem Suchen nach Erkenntnis wird erst genuggetan, wenn

[1] Vortrag, gehalten in der Gehe-Stiftung zu Dresden am 6. Oktober 1906.

wir verstehen, was in dem Vergangenen und dem Gegenwärtigen das Bleibende ist und darum auch Anspruch auf die Zukunft hat, d. h. wenn wir in das Wesen und den Wert des Gegebenen eindringen, wenn wir aus dem Stammbaum auch die Grundzüge der Sache und die Richtlinien ihrer Behandlung herauslesen. Damit wächst aber die geschichtliche Lebensbetrachtung in die sozialwissenschaftliche hinüber und erfordert philosophische Leitlinien.

Sollte meine Besprechung der Hochschule der Gegenwart diesem Gesichtspunkte vollständig genugtun, so müßte sie sich in eine Reihe von Vorträgen ausbreiten dürfen; aber bei dem regen Interesse und vollen Verständnisse, welches diese Kreise der Sache entgegenbringen, können auch die Andeutungen genügen, die sich in der mir zugemessenen Zeit geben lassen.

Die Hochschule der Gegenwart ist aus der der Vergangenheit zu verstehen, und diese ist die Universität. ‚Hochschule' und das häufig gleichbedeutend gebrauchte ‚Akademie' sind ursprünglich nur Nebentitel der Universität; wir nennen ja noch die an dieser Studierenden ‚Hochschüler', die daran Lehrenden ‚akademische Lehrer'. Wenn so der bloße Beiname zum Ausdruck einer neuen Sache wurde, so bieten sich Parallelen dazu mehrfach dar; ältere Ehrentitel von Souveränen wie ‚Hoheit', ‚Durchlaucht', ‚Exzellenz' rückten auf deren Würdenträger oder Große herab; in der Mythologie wird oft aus dem Beinamen einer Gottheit eine neue Göttergestalt. Die Weisheitsgöttin Athene war als *Ἐργάνη* auch die Patronin der Weberei, und eine Gottheit Ergane, d. i. die Meisterin, zweigte sich von ihr ab, was ja für unsern Gegenstand bedeutsam ist.

Hochschule begreift so in der einen, weiteren Bedeutung die Universität ein, während das Wort im engeren Sinne eine der Universität nur verwandte Anstalt bezeichnet. Geben wir uns davon Rechenschaft, welche Vorstellungen wir mit dem Worte verbinden, so drängt sich ein zweifacher Sinn des in dem Namen enthaltenen ‚Hohen' auf: die Anstalt heißt hohe Schule, weil in ihr das Lehren und Lernen von einem höheren Gesichtspunkte als in andern Stätten des Unterrichts gefaßt wird; und ihre Verwandtschaft mit der Universität sowie der gleichbedeutende Name Akademie, d. i. platonische Philosophenschule, weisen darauf hin, daß dieses Höhere die Wissenschaft ist. An ihr sucht die Hochschule Anteil, nicht wie die Universität an der Wissenschaft als solcher, sondern an der angewandten, indem sie sich neben das studium generale (der älteste Name der Universität) als ein studium speciale stellt.

Doch ist damit das Merkmal des Hohen, das im Namen liegt, noch nicht erschöpft. Wir denken die Hochschule, im weiteren wie im engeren Sinne des Wortes, hinausgehoben über die dienende Stellung der andern Schulen und schreiben ihr selbst, gleich ihren Lehrern und Schülern, ein wie immer geartetes *Selbstbestimmungsrecht* zu, wie dies letztlich von der alten Universität und deren spontaner Entstehung aus Lehrer- und Hörerkreisen herrührt.

Das Moment, durch welches sich die Hochschule im engeren Sinne von der Universität unterscheidet, ist also der Betrieb *angewandter Wissenschaft*. Zwar bildet auch beim Studium der Universitätswissenschaften deren Anwendung ein treibendes und gar nicht gering zu schätzendes Motiv, allein es tritt doch hinter der Idee der *Einheit* der Wissenschaft und des Betriebs derselben *um ihrer selbst willen* zurück. In den alten Universitäten heißt die medizinische Fakultät ordo physicorum, die juristische ordo legistarum; sie versprachen also nur Natur- und Gesetzeskenntnis ohne Beziehung auf deren Anwendung in einer Berufstätigkeit, die nur als akzessorisch gefaßt wurde.

Die *Bewertung* der Hochschule hängt daher wesentlich von der Auffassung der angewandten Wissenschaft ab, und in diesem Betrachte zeigt sich ein tiefgreifender Unterschied zwischen der *Aufklärungsperiode* des 18. Jahrhunderts und der Zeit des *Neuhumanismus*, wie er sich unter Einwirkung der deutschen klassischen Literatur und der spekulativen Philosophie zu Anfang des 19. entfaltete. Die Richtung des 18. Jahrhunderts auf das Nützliche und Praktisch-Verwendbare rief die Hochschulen ins Leben, und man stellte deren anwendbare Wissenschaft vielfach sogar über die von den Universitäten vertretene, welche, um einen Ausdruck jener Zeit zu gebrauchen, ‚oftmals die Köpfe mit nahrungslosen Subtilitäten verdüstert'. Dieser Geist sprach sich zumal in den *gouvernementalen* Schöpfungen jener Zeit aus, und man kann die *hohe Karlsschule* oder Karlshoheschule in Stuttgart, die kurzlebige Gründung des despotischen Herzogs Karl Eugen, als Typus derselben bezeichnen. Den Kern bildete eine Militärakademie, welcher 1773 Kurse für Juristen, Kameralisten, Jäger und Künstler zugefügt wurden; später trat ein ‚Unterricht in der Handlung' hinzu, es erhielten aber auch Tapezierer, Schreiner, ‚Theatraltänzer', Friseure, ja auch ein Kammerdiener Spezialunterricht — letzterer 11 Stunden wöchentlich im Frisieren. Die Buntscheckigkeit der Anstalt verhinderte aber nicht, daß sie 1781 zur Universität erhoben wurde. Diese Universität hatte sechs Fakultäten: die juristische, medizinische, militärische, ökonomische, philo-

sophische und die Fakultät der Künste[1]. Die ökonomische Fakultät war für die Kameralisten bestimmt; Cameralia erscheinen zuerst als Vorlesungsgruppe in den juristischen Fakultäten, und zwar ging die kleine Gräflich Schauenburgsche Universität Rintelen (im Kurhessischen) 1730 voran; eine eigene Kameralschule wurde 1774 in Kaiserslautern errichtet. Der Studienkreis umfaßte: Land- und Forstwirtschaft, Bergbau, Gewerbe und Handel, Polizei- und Finanzwissenschaft. Wie der Name besagt, handelte es sich dabei um die Vorbildung von Beamten[2]. Man sah eben in den Universitäten nutzbare Anstalten gleichen Schlages. Mit dem Tode des Herzogs ging die Karlsschule 1793 ein, und nur die Forstakademie von Hohenheim kann als Überbleibsel derselben gelten.

Es ist allbekannt, was Schiller, der die Karlsschule von 1773 bis 1780 besuchte, unter ihrer engherzigen Disziplin litt; gegen den utilitaristischen Geist solcher Anstalten hat er später seine Stimme erhoben, wenn er die Brotstudenten geißelt, die in der Wissenschaft nur die Kuh sehen, die sie mit Butter versorgt; der Philologe F. A. Wolf pflegte sie ‚die Brot- und Butterstudenten' zu nennen. Beide Männer gehören zu den Wortführern der humanistischen, durch das Altertum mitbestimmten Denkweise, welche den antiken Gegensatz von artes liberales, d. i. den des freien Mannes würdigen Studien, und den artes illiberales, den knechtischen Fertigkeiten, wie sie der βάναυσος, der Handwerker, übt, erneuerte, ein Gegensatz, der in der christlichen Anschauung der alten Universität sehr gemildert war, da sie die artes mechanicae in die Philosophie einbezog, wenigstens nach ihrer ratio, wenngleich nicht nach ihrer administratio. Die septem artes illiberales oder mechanicae nennt der Merkvers: Rus, nemus, arma, rates, vulnera, lana, faber, womit Landwirtschaft, Jagd, Kriegskunst, Schiffahrt und Handel, Arzneikunst, Gewerbe zur Bekleidung und Baugewerke angedeutet werden. In dem Liber didascalicus von Hugo von St Viktor in Paris, geschrieben um 1140, Buch 2, Kap. 21, werden diese Künste in zwei Gruppen geteilt: in die dem Schutze dienenden, quibus se ipsa natura protegat, umfassend: die Weberei, lanificium, die waffnende Kunst, armatura (in sich schließend: die Baukunst, ars architectonica, und die Metallarbeit, ars fabrilis), und die Schiffahrt, navigatio, mit Inbegriff des Handels, mercatura — und in die das Leben erhaltenden und fördernden Künste, quibus natura alendo et fovendo nutrit, umfassend: den Landbau, agricultura, die Jagd, venatio

[1] G. Hauber, Lehrer, Lehrpläne und Lehrfächer in der Karlsschule, Programm 1898, Stuttgart.

[2] L. v. Stein, Verwaltungslehre V, Stuttgart 1868, 262 f.

(zu der aber auch Gewerbe des Nährstandes, Fleischerei, Bäckerei, Ausspeiserei u. a., gezogen werden), die Heilkunst, medicina, und die ars theatrica, zu der das Musizieren gehört. Dieses System verschränkt sich mit dem der liberalen Studien, zu denen auch Medizin und die Musik gehören; die philosophia mechanica ist der theoretischen Philosophie und der Moral koordiniert und teilt mit der letzteren den Zweck der Anwendung. Man kann also sagen, daß die Scholastik die angewandte Wissenschaft nicht gering taxiert hat. Auch deren Lehrbetrieb muß, nach den Leistungen der Zeit besonders in der Baukunst zu urteilen, ein zweckentsprechender gewesen sein, wenngleich er nicht schulmäßig, sondern auf Weisungen und Einübung an den Stätten der Ausübung beschränkt war. Als Vorläufer des wirtschaftlichen Bildungswesens verdienten diese Veranstaltungen wohl eine eigene Untersuchung. Der Humanismus nahm eine ganz andere Stellung zu dem Verhältnis von Wissen und Arbeit ein, indem er die antike Auffassung erneuerte. Man erklärte die Anwendung der Wissenschaft als einen ihr von äußeren Zwecken aufgedrängten Dienst. Man betonte ihre Einheit, welche nachmals Fichte in die Philosophie allein, und zwar in sein transzendentales System, setzte, der gegenüber die andern Wissenschaften ihm nur als Materialsammlung erschienen. Nach seinem Plane für die zu errichtende Berliner Universität sollten die Brotstudenten eine niedere Kategorie bilden, gegenüber den ‚Regularen', den echten Jüngern der Wissenschaft, welche allein zu den Staatsämtern zugelassen werden sollten [1]. Der kühne, aber wenig besonnene Denker merkte nicht, daß er mit den Ämtern als Ziel doch wieder den Wettlauf nach dem Brote entband, und daß er trotz seinem hochfliegenden Freiheitsstreben doch zu dem gouvernementalen Charakter der Hochschule zurücklenkte [2].

Die mit solchen extremen Ansichten gegebene Abkehr der Universität von den Hochschulen war nun um so weniger gerechtfertigt, als sich auf derem Gebiete weit bessere, gesündere Bestrebungen geregt hatten, als sie in den gouvernementalen Schöpfungen hervortraten. Als Typus dieser kann die von Johann Georg Büsch 1768 gegründete Handelsakademie in Hamburg gelten, die das Vorbild verwandter Anstalten wurde. Sie war aus den geistigen Bedürfnissen der Handelswelt hervorgewachsen; die freie Lehrtätigkeit ihres Gründers bereitete ihr den Boden; Spenden und Vermächtnisse standen der städtischen

[1] Sämtliche Werke VIII (1845 u. 1846) 97 f.

[2] Eine eingehende Kritik von Fichtes Ansicht über das höhere Bildungswesen gibt Herbart in der Abhandlung ‚Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik'. (Werke, herausgeg. von Hartenstein XI 321 f.)

Subvention zur Seite. Sie war auf die Praxis angelegt, aber wollte doch nicht in dieser aufgehen; ihre Devise lautete: ‚Zur Übung des Verstandes und zur Verschönerung des Lebens.' Sie zählte 1790 Alexander v. Humboldt zu ihren Hörern und mag nächst verwandten Bestrebungen in Frankfurt Goethe zu dem Ausspruch Anlaß gegeben haben: ‚Ich wüßte nicht, wessen Geist größer und gebildeter sein sollte als der eines echten Kaufmannes.' [1] Wenn die Anstalt mit Büschs Tode 1800 einging, so sind nicht Fehler in der Anlage schuld, wie bei der Karlsschule, sondern die Indolenz der unechten Kaufleute, die man vulgo Pfefferſäcke nennt. Eine ähnliche Schöpfung, von noch bescheideneren Anfängen ausgehend und vom Schicksale begünstigter, ist die Forstakademie von Tharand. Ihr Begründer Heinrich Cotta begann 1795 mit der Unterweisung angehender Förster in dem Jägerhause zu Zillbach bei Eisenach. Die erblühende Anstalt wurde 1811 nach Tharand verpflanzt und 1816 zur Forstakademie erhoben, deren Bedeutung allbekannt ist. An die Wirksamkeit hervorragender, mit den Bedürfnissen der Interessenten vertrauter Männer ist auch die Entstehung der polytechnischen Hochschulen geknüpft; so ist Monge der Begründer der Pariser École polytechnique (1795), Franz Joseph Gerstner (der ältere) der Berater bei der Schöpfung des Prager Polytechnikums, das in diesem Jahre seine Säkularfeier begehen kann. Diese Hochschulen sind, wie die zahlreichen ihnen nachfolgenden, zwar staatliche Anstalten, wie auch die schon 1760 gegründete Bergschule in Schemnitz und die 1818 errichtete landwirtschaftliche in Ungarisch-Altenburg. Aber die Behörden gingen dabei vor, indem sie Fühlung mit den Kreisen suchten, für die die Anstalten bestimmt waren, mit Verständnis deren Bildungsbedürfnissen entgegenkamen und dem Rate der Kenner Rechnung trugen. Man trieb nicht künstlich die Fachbildung über sich hinaus, sondern ließ sie der Wissenschaft entgegenwachsen.

Den Charakter des Selbwüchsigen, wie die Schöpfungen Büschs und Cottas, hatten zum Teil auch die der Bildung von Künstlern dienenden Schulen. Die Malerschule der Caracci in Bologna entsprang zu Ende des 16. Jahrhunderts aus dem Atelierverkehr. Die Grazer Zeichenakademie trat 1785 als Gründung des Kupferstechers Veit Kauperz ins Leben; die Prager Kunstakademie wurde 1799 von der ‚Gesellschaft patriotischer Kunstfreunde' gegründet und blieb fast ein Jahrhundert, bis 1896, Privatanstalt. Auch die Münchner entstand 1808 als eine Verbindung von Künstlergesellschaft und Lehrinstitut. Die Musikschulen,

[1] Entnommen aus ‚Die städtische Handelshochschule in Köln', 4. Aufl., 1903.

deren ältester Name conservatorio auf Italien hinweist, waren dort anfangs fromme Stiftungen für Kirchenmusik, durch Spenden von Privatleuten erhalten; mit Einrichtung staatlicher Konservatorien ging erst 1784 Frankreich vor.

Derartige selbwüchsige Anstalten hätten die Verehrer des Altertums zu würdigen allen Grund gehabt, da bei den Griechen in der Blütezeit alle Lehrinstitute privaten Ursprungs waren und ihre Autonomie den Behörden gegenüber energisch wahrten, wie der Exodus aller Philosophenschulen Athens im 4. Jahrhundert v. Chr. zeigt, als ein Antrag gestellt wurde, die Errichtung solcher Schulen solle an die Bewilligung des Rates und Volkes geknüpft werden.

Die Spannung zwischen den sich in den Geleisen eines extremen Humanismus bewegenden Universitäten und den selbstkräftig erblühenden Hochschulen ließ nach, als die historische Ansicht auf jenen Platz griff[1]. Die Neubegründung der Rechtswissenschaft durch Karl v. Savigny, der germanischen Philologie durch Jakob Grimm, der vaterländischen Geschichtsforschung durch Georg Pertz und die Wirksamkeit gleichstrebender Gelehrter blieben auch auf das hier in Rede stehende Verhältnis nicht ohne Einfluß. Mit dem historischen Elemente trat auch das gelehrte wieder in den Vordergrund; unter Festhaltung der stammhaften Würde und Einheit der Universität sagte man sich doch von der intellektualistischen Ansicht los, nach welcher die reine Wissenschaft durch Anwendung herabgezogen würde. Man wurde geneigter, auch den Hochschulen wertvollen Wissensbetrieb einzuräumen und suchte den Charakter der Universität nicht sowohl in ihrer Universalität als in der Bewahrung errungener gelehrter Erkenntnis. Damit ging das Verständnis für die alte Universität und die Pietät gegen ihre Traditionen Hand in Hand, wie es sich in Jakob Grimms schönen Worten ausspricht: ‚Was die Vorzeit hervorgebracht hat, darf nicht dem Bedürfnisse oder der Ansicht unserer heutigen Zeit zu willkürlichem Dienste stehen, vielmehr hat diese das Ihrige daranzusetzen, daß es treulich durch ihre Hände gehe und der spätesten Nachwelt erhalten bleibe.‘[2] Dieser Konservatismus ist nicht der Mephistos, welcher sagt: ‚Drum besser wär's, daß nichts entstünde!‘ sondern die Gegenwirkung gegen die Mache des Neuerungsgeistes und das kurzsichtige Reglementieren des Historischgewordenen. Dagegen sind dieser Gesinnung selbwüchsige, spontane Bestrebungen auf allen Gebieten sympathisch, und so auch auf dem Gebiete

[1] Bezüglich des Folgenden sei verwiesen auf des Verfassers ‚Geschichte des Idealismus‘ III² (1907), § 113: ‚Das historische Prinzip als Wegweiser zum Idealismus.‘

[2] In der Widmung der ‚Deutschen Grammatik‘ an Savigny.

der Hochschule, welche nun der als Gelehrtenschule verstandenen Universität wohl als nichtgelehrte, aber nicht mehr als unwissenschaftliche, illiberale gegenübertritt. Man erkannte den hochgradigen Intellektualismus der transzendentalen Auffassung der Wissenschaft, welche nur die Vernunft gelten ließ und die Mitwirkung der Erfahrung und der betätigenden Anwendung zur vollen Erkenntnis töricht unterschätzte. Voraussetzungslose und der Anwendung überhobene Wissenschaft mußten einer Weltansicht, welche die Zucht der Historie durchgemacht hatte, als Verstiegenheit und Verirrung erscheinen.

Der Einblick in die Geschichte der Wissenschaft ließ nun auch die Irrtümer der Aufklärungsperiode gründlicher durchschauen, als es der Humanismus vermochte. Wenn das ‚Allgemeine Preußische Landrecht' (publiziert am 5. Februar 1794) in dem Titel ‚Von niederen und höheren Schulen' (II, 12, § 1) erklärt: ‚Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben', so ist das ein historischer Schnitzer größten Stils, den die Erinnerung daran hätte vermeiden lassen müssen, daß, wie schon bemerkt, die antiken Schulen, in denen doch unsere Wissenschaften geschaffen wurden, autonome Privatanstalten waren, daß in der christlichen Welt die Kirche schon ein Schulwesen besaß, ehe es noch Staaten gab, und daß eine Anzahl von Universitäten um Jahrhunderte älter ist als die Staaten der Neuzeit, welche sie nachmals reglementierten, daß es aber auch solche gibt, mit denen der Staat nie etwas zu schaffen hatte, wie die alten englischen von Oxford und Cambridge.

Für diese, wie für englische Einrichtungen überhaupt, hatte man um die Mitte des 19. Jahrhunderts Interesse und Sympathie, weil man in dem Self-government das Vorbild für konstitutionelle Verfassungen suchte. Aber zur vollen Würdigung des autonomen Charakters jener Anstalten kam man doch nicht. Zwar wurden in die Verfassungen Bestimmungen aufgenommen, wie: ‚Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei', und: ‚Unterricht zu erteilen und Unterrichtsanstalten zu gründen, steht jedem frei, wenn er seine sittliche, wissenschaftliche und technische Befähigung den betreffenden Staatsbehörden nachgewiesen hat' oder ähnlich Lautendes — aber dem Staatscharakter der Universität ließ man durch derartiges nicht Abbruch geschehen. Noch heute findet man der Autonomie derselben genuggetan durch ornamentale Einrichtungen, wie Rektors- und Senatswahlen u. ä. Die heiß verteidigte ‚akademische Freiheit' sieht man, echt individualistisch, darin, daß dem einzelnen Lehrer und Hörer in Vortrag und Studium der größte Spielraum

gegeben werde. Dazu aber müßte als soziale Ergänzung treten, was man die ‚Akademienfreiheit' nennen könnte, d. i. die wirkliche Ausdehnung des Rechts der Anstaltserrichtung auf das akademische Gebiet. Dem aber steht in den meisten Staaten die Ansicht von der Untrennbarkeit der Privilegien der Universität von ihrem Staatscharakter im Wege, die nichts weiter ist als eine Fortwirkung jener Auffassung des Allgemeinen Landrechts.

So ist die historische Ansicht, welche sonst so viel Licht in die Hochschulfrage gebracht hat, keineswegs durchgedrungen; vielmehr lebt in der Auffassung des Universitätsunterrichts als Monopol des Staates die Transzendentalphilosophie fort, nicht zwar die Fichtesche, aber die Hegelsche, die man doch in jedem andern Betracht als völlig überlebt ansieht.

Dieses Stück ‚Hegelei' könnte durch einen Blick in die Gegenwart seine Berichtigung finden. Es gibt moderne Staaten, in denen man nicht von akademischer Freiheit deklamiert, aber die Akademienfreiheit besitzt und mit Glück ausnützt. So, abgesehen von England und der Schweiz mit ihren städtischen oder Kantonaluniversitäten, Belgien, wo in Löwen sowohl die 1817 neu errichtete holländische Staatsuniversität als die nachmals versuchte belgische 1834 der freien Universität der Katholiken weichen mußte. Ihr gegenüber gründeten die Liberalen die Université libre in Brüssel. In Holland besteht neben der städtischen Universität von Amsterdam eine freie, 1880 von streng-gläubigen Reformierten gegründete, mit drei Fakultäten, mit sieben Professoren im ganzen, zu denen aber der vorige Ministerpräsident Abraham Kuyper gehört; sie könnte man analog der Prager Kunstakademie die Schöpfung von ‚patriotischen Religionsfreunden' nennen und nur wünschen, daß solche in allen Konfessionen erstünden und Hand ans Werk legten — legen dürften. Die Vereinigten Staaten von Amerika besitzen eine Reihe Universitäten privater Gründung, von Gesellschaften und deren Kuratorien, boards of trustees, verwaltet, aber unter namhafter Einwirkung der Fakultäten; und auch die älteren Universitäten staatlichen Charakters suchen dort diesen nach Möglichkeit abzustreifen [1].

Diese Autonomie ermöglicht es, Varianten der Universität herzustellen: neben denjenigen, in welchen die Theologie die führende Wissenschaft ist, wie in den katholischen und in der protestantischen Uni-

[1] Vgl. Emerton, Professor an der Harvard-Universität, Über das höhere Unterrichtswesen in Amerika, in der ‚Deutschen Rundschau' 1900, Novemberheft. Andere Nachweisungen bei Paulsen, Die deutschen Universitäten, Berlin 1902, 86.

versität von Princeton, stehen solche, die den modernsten Studien und Bestrebungen ihre Lehrstühle zur Verfügung stellen, wie besonders die Universitäten von Chicago und San Francisco mit ihren Colleges of commerce und Frauenstudien. Auch diese Variation des Typus erinnert an die alten Universitäten, welche bald wie die französischen des Mittelalters in der Theologie und Philosophie, bald wie die italienischen in der Jurisprudenz oder der Medizin, bald wie die holländischen der Renaissancezeit, in der Philologie ihren Schwerpunkt hatten.

Das ist Akademienfreiheit, echte akademische Autonomie, ein hohes soziales Gut für eine Nation, das durch die großen Leistungen der Regierungen für die verstaatlichten Universitäten, denen niemand Anerkennung versagen wird, nicht aufgewogen wird.

In Staaten mit uniform-zentralisiertem Bildungswesen ist für spontane geistige Bestrebungen auf dem gelehrten, also dem Universitätsgebiete, keine Möglichkeit, sich in Anstalten zu verkörpern; wohl aber können autonome Anstalten des angewandten Wissens erstehen, und sie sind jüngst auch in Deutschland erstanden und versprechen, ihre freudige Triebkraft früher oder später auch einmal dem alten Stamme zugute kommen zu lassen. Sie sind auf demselben Boden erwachsen, dem wir die gesunde Hochschulform des 18. Jahrhunderts danken: dem kommerziellen Gebiete, in welchem sich ja besonders bedeutende Mittel mit Einsicht und Selbstbewußtsein paaren. Das Ende des 19. Jahrhunderts brachte die von Rhaydt 1898 begründete Handelshochschule zu Leipzig, die sich den Doppelzweck setzt, ‚erwachsenen jungen Leuten, welche sich dem kaufmännischen Berufe widmen, eine vertiefte allgemeine und kaufmännische Bildung zu vermitteln' und zugleich ‚angehenden Handelsschullehrern Gelegenheit zur Erlangung der erforderlichen theoretischen Fachbildung zu geben'[1]. In letzterer Bestimmung ist also die Fürsorge für die niederen Handelsschulen ausgesprochen, was an die Einrichtung der alten Universitäten, besonders jener von Paris und Prag, erinnert, welche die Zentren des Lateinschulwesens ihres Bezirks bildeten.

Eine städtische Handelshochschule eröffnete 1901 die ehrwürdige Stadt Köln. Zu den beiden Zwecken der Leipziger Anstalt tritt hier der dritte, ‚jüngeren Verwaltungs- und Konsularbeamten sowie Handelskammersekretären u. dgl. Gelegenheit zur Erwerbung kaufmännischer Fachkenntnisse zu bieten' — also eine Ergänzung der juristischen Bildung. Die Aktuierung der Anstalt vollzog die Stadt, aber ihre Idee und der

[1] H. Rhaydt, Die Handelshochschule zu Leipzig (1898).

Grundstock ihrer Mittel stammt von dem Kölner Handelsherrn Gustav v. Mevissen, der bereits 1879 ein Legat dafür machte. Von dem Geiste der Schöpfung geben die Reden ein Bild, welche bei der Eröffnung gehalten wurden. Der Minister für Handel und Gewerbe v. Brefeld sagte in seiner Ansprache bezüglich der Aktuierung der Anstalt: ‚Ich glaube diesen Erfolg auch im Namen der Staatsregierung um so mehr anerkennen zu müssen, als er erreicht wurde, ohne daß ihre Mithilfe in irgend einer Weise in Anspruch genommen wurde, lediglich aus eigener Tasche, aus eigener Initiative, mit eigenen Mitteln: das ist eine Leistung, die Anerkennung und Nachahmung in jeder Hinsicht verdient.‘ Die Prosa der Tasche ist bei solchen Unternehmungen bedeutungsvoll genug. Die ideale Seite kam in der Rede des Rektors der Bonner Universität, des Freiherrn von La Valette St-George zur Geltung, welche betonte, die neue Anstalt stehe mit der Universität ‚auf dem gemeinsamen Boden der Erforschung der Wahrheit und der Verbreitung des Wissens, gleich nutzbringend für die geistige Ausbildung wie für das praktische Leben‘. Er schloß mit dem Segenswunsche: ‚So mögen sich denn in diesen Hallen brüderlich die Hand reichen die Söhne der bergischen Industrie und des Welthandels am Niederrhein, der flotte „kölsche Jong“ wie der stämmige Westfale! Mögen sie die Schätze, die sie hier erwerben können, hinaustragen, wohin sie das Leben ruft, in alle Weltteile, zum Glanz und Ruhm ihres Vaterlandes und der alten Colonia.‘ — Ein Ruhm des Vaterlandes war auch die alte Universität der Stadt gewesen, welche von 1388 bis 1794 bestanden und einen Albert den Großen und den geistvollen Des Bosses, mit dem Leibniz in Ideenaustausch gestanden, gezählt hatte.

In das soziale Gebiet rückt die ‚Akademie für Sozial- und Handelswissenschaften‘ zu Frankfurt am Main ihre Grenzen vor. Bei ihrer Eröffnungsfeier am 21. Oktober 1901 formulierte der hochverdiente Oberbürgermeister Dr Adickes, der ja in drei Wochen an dieser Stelle sprechen wird, den Zweck der Anstalt als einen dreifachen: sie soll als Handelshochschule die Spitze und Krönung der Handelslehranstalten der Stadt bilden; sie soll ferner den Gelehrten- und Beamtenkreisen eine ergänzende kaufmännische, volks- und staatswirtschaftliche Bildung geben und endlich das Studium der sozialen Verhältnisse, vor allem der Arbeiterfragen, aufnehmen[1]. Bei der Organisation konnte man sich auf

[1] Vgl. ‚Die Akademie für Sozial- und Handelswissenschaften zu Frankfurt a. M., Jan. 1902‘. Die Anstalt hat in Bezug auf den Lehrplan und sonstige innere Einrichtungen freie Hand, aber die Anstellung der ständigen Lehrkräfte bedarf der Bestätigung der Regierung.

die Erfahrungen zweier ausländischen Anstalten stützen: der Pariser École libre des sciences politiques und der Londoner School of economic and political science; aber auch von der Gehe-Stiftung mit ihren fast viertelhundertjährigen Erfahrungen hat man sich beraten lassen, welche ohne Beziehung auf das kommerzielle Gebiet das soziale zu ihrem Hauptgegenstande macht. Sie ist selbwüchsig im vollsten Sinne, darin nach Art der altenglischen Universitäten, ganz auf hochherzigen Sinn und Organisationsgabe gebaut, recht eigentlich eine Hochschule im besten Sinne; wenn ihr noch der Titel fehlt, so kann sie das leicht missen; Mittel gehen über Titel.

Die genannten Anstalten sind Varianten eines Typus, wieder ein Zeichen ihrer inneren Verwandtschaft mit der freien Universität.

Wie das soziologische, so hat auch das pädagogische Gebiet jüngst seine Hochschule erhalten: die Lehrerakademie, welche voriges Jahr mit dem Wiener Pädagogium verbunden worden ist, eine Gründung der niederösterreichischen Landstände, zum guten Teile auch das Verdienst eines genialen Bürgermeisters, des allbekannten Dr Karl Lueger.

In der Richtung nach der Hochschule bewegen sich noch andere Bestrebungen, welche man mit der Mutterlauge vergleichen kann, aus der sich erst Kristalle niederschlagen sollen. So ist die Frankfurter Hochschule wahrscheinlich nur der Anfang zu weiteren Gestaltungen, welche manche in das Geleise der Universität leiten, andere mit mehr Recht in dem der Hochschule erhalten möchten. Ähnlich ist die Lage in Hamburg, worüber der soeben erschienene Bericht von Förster: ‚Zehn Jahre hamburgischen Vorlesungswesens', Aufschlüsse gibt. In diesen Vorlesungen sind die Fakultätswissenschaften, einschließlich der Theologie, mit den angewandten zugleich vertreten, so daß das Ganze zunächst als formloses Wesen erscheint, in welchem man aber die treibenden Kräfte nicht verkennen wird.

Als Stätte angewandter Wissenschaft wendet sich die Hochschule an bestimmte Berufskreise, aber beschränkt sich doch nicht auf diese Anwendung des Wissens, ist vielmehr auf Wissensverbreitung überhaupt gerichtet. Die moderne Universität wetteifert darin mit ihr, und die einschlägigen Unternehmungen haben nach dieser ihren Namen: university extension, erhalten. Ganz die Richtung auf Verbreitung der Bildung haben die von den nordischen Staaten ausgegangenen Volkshochschulen eingeschlagen, auf die aber der Begriff Hochschule nur in übertragenem Sinne Anwendung findet; sie sind nicht ein Zweig des höheren Bildungswesens, sondern eine Ergänzung der Bildungsliteratur, deren Druckwerken sie das lebendige Wort zur Seite geben.

Die neuesten Hochschulgründungen waren mehr oder weniger auf die geistige Unterstützung seitens der Universität angewiesen. Die Handelshochschule Leipzigs lehnt sich an die dortige Universität an, die Frankfurter und Kölner berufen Professoren aus Berlin, Bonn, Halle u. a. zu Vortragszyklen; in der Gehe-Stiftung wird dies ja auch durch unsere Gastvorlesungen sozusagen markiert. Dieser Verkehr der Anstalten ist zweckentsprechend; aber auf Äußerlichkeit beruht es, wenn die Hochschulen, besonders die technischen, sich über das Sachlich-notwendige hinaus den Universitäten zu konformieren Neigung zeigen. Man kann über den ‚Doktor der Ingenieurwissenschaften' verschiedener Meinung sein. Die Künstler zeigen mehr Stilbewußtsein, wenn sie sich als Musensöhne auch ohne fremde Ornamente wissen.

Die Universität hat einen gelehrten Charakter, der wieder in der Einheit der Wissenschaft wurzelt; denn die einheitgebenden Gebiete, nämlich in erster Linie Theologie und Philosophie, in zweiter Philologie und Geschichte, sind gelehrte Wissenschaften. Die bei den Universitäten hinterlegte Gelehrsamkeit hat Gustav Freitag in dem Romane ‚Die verlorene Handschrift' sinnreich mit einem Feuer verglichen, das in einem Volke unablässig unterhalten werden muß, weil ihm Stein und Stahl unbekannt sind. ‚Die Arbeit der Gelehrten', heißt es weiter, ‚hilft nicht immer, neue Maschinen erfinden und neue Kulturpflanzen entdecken, sie ist aber deshalb nicht weniger wirksam für alle, auch wo sie lehrt, was wahr und unwahr, was schön und häßlich, was gut und schlecht ist. In diesem Sinne macht sie Millionen freier und dadurch besser.' Bei dieser Auffassung der Universität erscheint die Hochschule als deren Schülerin, als die Kostgängerin einer, homerisch gesprochen, *αἰδοίης ταμίης*, einer ehrwürdigen Kostfrau. Aber wenn der jugendliche Gast Welt gesehen und Erfahrungen gemacht hat, so kann er seine würdige Wirtin auch manches lehren und sie durch sein frisches Wesen an ihre eigene Jugend erinnern.

Die selbwüchsige Hochschule ist ein bedeutsamer Schritt auf dem Wege zur Unterrichtsfreiheit, und sie hat noch einen zweiten veranlaßt: die Anerkennung der auf demselben Boden erwachsenen Reformschule. Indem der Staat dieser Berechtigungen eingeräumt hat, ist er von der Maxime des Bildungsmonopols abgegangen. Haben aber die Hochschulbestrebungen das Recht, auch die Vorbildung für die angewandte Wissenschaft zu bestimmen, so kann auf die Dauer auch der Gelehrtenhochschule, der ältesten von allen, nicht verwehrt werden, gelehrte Vorschulen, d. i. echte Gymnasien zu fordern, welche, von Nebenrücksichten entbunden, den klassisch-gelehrten Typus dieser Schulform

ausprägen. Dann erst kommt das Prinzip der reinen Typen zur Geltung: echtes Gymnasium als Vorschule der echten Gelehrtenschule und echte Hochschulen angewandter Wissenschaft mit den ihnen konformen Vorbildungsanstalten: reinliche Scheidung zum Zwecke rechten Zusammenwirkens, getrenntes Marschieren, vereintes Schlagen.

Ich berühre damit die Forderungen, welche Professor Dr Petermann in seiner lichtvollen Schrift ‚Die Gelehrtenschulen und der Gelehrtenstand' ausgesprochen hat. Es heißt dort: ‚Wissen will von jedem persönlich erarbeitet sein. Insofern bildet der Gelehrtenstand eine Brücke zwischen den besitzenden und den arbeitenden Klassen. Wer den Zusammenhalt dieser Brücke unachtsam zerbröckeln läßt oder eingebildeten Nebenvorteilen zuliebe absichtlich löst, dürfte kaum dem Vorwurf entgehen, daß er einen wenngleich schwachen Ableiter der sozialen Spannung zerstöre.'[1] Die Wiedergewinnung eines Gelehrtenstandes ist geknüpft an die des Typus der Gelehrtenbildung. Die Hochschulen der Gegenwart sind ständischen Charakters und festigen das Standesbewußtsein, auch hierin vorbildlich für die Universitäten; sie sind nicht bloß Pioniere der Unterrichtsfreiheit, sondern auch der sozialen Rekonstruktion.

Die Universitäten haben also Grund, der Hochschule der Gegenwart volle Beachtung zu schenken, denn diese erinnert sie an ihre eigene Vergangenheit, in welcher die Wurzeln ihrer Kraft liegen. Denn der Ausspruch Sallusts: Imperium his artibus retinetur, quibus initio partum est, gilt auch von Institutionen: sie werden durch Betätigung der Prinzipien auf der Höhe erhalten, von denen sie ins Leben gerufen worden sind.

## 9. Die Stellung der Universitäten im Ganzen des Hochschulwesens[2].

Wenn der Wanderer lange über dürres Felsgestein oder durch den schweigenden Bergwald dahingeschritten ist, so überrascht es ihn freudig, wenn er das Murmeln eines Bächleins vernimmt, und es klingt ihm wie Musik, wenn gar das Sprudeln eines Felsenquelles an sein Ohr dringt, von dem der Dichter singt: ‚Freudenhell wie ein Sternenblick über Wolken nährten seine Jugend gute Geister zwischen Klippen und Gebüsch.' Die freundlichen Bilder begleiten den Wanderer mit seinem

[1] Heft 3 und 4 der ‚Neuen Zeit- und Streitfragen', Dresden 1904. Über das ständische Element im geistigen Leben vgl. oben S. 373.

[2] Rede, gehalten beim XII. Delegiertentage der katholisch-akademischen Universitätszweigvereine zu Salzburg am 17. August 1904.

Niedersteigen; an die Wasser von der Höhe erinnern ihn all die Bäche, die Rinnsale, die Brunnen mit ihrem Röhrenwerk, und auch bei dem Monumentalbrunnen der Stadt denkt er bei sich: ‚Dieser stolze Bau wäre nicht, wenn es nicht droben rieselte und rauschte.'

Mit den Wassern ist schon in der Vorzeit die Weisheit, die Wissenschaft verglichen worden. Himmelgenährt bricht auch sie an den verschiedensten Stellen aus dem Menschengeiste hervor, sucht sie ihre Wege abwärts durch die forschenden und lernenden Generationen, erhält sie ihr Röhrenwerk und ihre Brunnenfassung in den Anstalten der Forschung und Lehre. Hochschulen heißt man diese, zunächst im Gegensatze zu den Schulen, welche wie Kanäle des Wissens Kenntnisse und Fertigkeiten der Breite des Lebens zuführen; aber wir dürfen in das Wort auch den Gedanken hineinlegen, daß die Schule der Wissenschaft, wie sie selbst etwas Hohes ist, von geistigen Hochquellen gespeist wird.

Hochschulen finden wir in der Geschichte des Bildungswesens überall, wo sich Quellen des Wissens auftun. Hochschulen können wir die Schulen der alten morgenländischen Völker nennen, und ebenso die Philosophenschulen der Griechen, die Kaiserschulen der Römer, die Akademien der Araber. Aber dem christlichen Mittelalter war es vorbehalten, einen Typus der Hochschule hervorzubringen, der ihr Wesen reiner und höher ausdrückt als die übrigen Gestaltungen, die Universitäten. Der Name besagt ursprünglich: Gesamtheit, Vereinigung von Lehrenden und Lernenden, Assoziation zur Pflege und Überlieferung der Wissenschaft. Früh aber gesellte sich dieser Grundbedeutung der Nebensinn: universelle Schule, allen ihr Lehrgut darbietend, allerwärts gültige Würden erteilend und damit ein Bindemittel der christlichen Völkerfamilie bildend. Und zudem noch ein zweiter Nebensinn: Schule des universellen Wissens, die Gesamtheit der Wissenschaft einheitlich in sich fassend. Die Universität ist bei ihrem Inslebentreten eine freie, die Nationen übergreifende Hochschule der einheitlichen Wissenschaft. Sie konnte nur im christlichen Mittelalter erstehen. Dieses ist die Glanzzeit der freien Assoziationen: der Orden, der Bruderschaften, der Zünfte, der Innungen, welche spontan aus dem Bedürfnis erwuchsen, nach ihrem Prinzip, ihrer Idee sich gestalteten und autonom, aber von dem weiten Rahmen der christlichen Gesellschaft umfaßt, sich entfalteten. Der Geist, aus dem die sozialiven Schöpfungen des Mittelalters entsprungen sind, sei mit den Worten eines protestantischen Soziologen, Otto Gierkes, charakterisiert: ‚Das politische Denken des Mittelalters geht vom Ganzen aus, legt aber jedem Teilganzen bis herab zum Individuum selbständigen

Wert bei. . . . Hierdurch empfängt die mittelalterliche Gesellschaftslehre ihre theokratischen und spiritualistischen Züge. Denn einerseits muß ihr jede menschliche Gemeinordnung als Bestandteil der in Gott selbst gegebenen Weltordnung, jeder irdische Verband als organisches Glied eines Himmel und Erde umspannenden Gottesstaates erscheinen, andrerseits muß ihr der ewige und jenseitige Zweck des Individuums zugleich in näherer oder entfernterer Weise den Zweck jedes Verbandes bestimmen, in welchen das Individuum eintritt. Indem nun aber so ein notwendiger Zusammenhang aller Gemeinordnungen untereinander und mit der göttlichen Ordnung des Universums besteht, ergibt sich die weitere Vorstellung einer das Weltall im Ganzen wie in seinen Teilen durchdringenden, gottgewollten Harmonie.' Diese Harmonie, fügen wir hinzu, ist universell, aber jeder Ton hat in ihr seine eigene Stelle; sie beruht ebensowohl auf der Einordnung jedes einzelnen in das Ganze, wie auf der Freiheit des einzelnen, dessen Bestimmung, dessen Wert, dessen Zwecke ja in das Ganze aufgenommen sind. Dieser idealen und in der Kirche zugleich verwirklichten Einheit der christlichen Gesellschaft verdankten nun die Universitäten ihren alle Landesgrenzen überschreitenden Geltungsbereich, wie sie dem einen Glauben der Christenheit die Einheit ihres Lehrgutes verdankten. Und diese ist der Lebensnerv der alten Universität: sie lehrte eine Wissenschaft, von der die einzelnen Wissenschaften Teilganze, Glieder, Organe waren, in einem Organismus vereinigt, in welchem die Gotteslehre als Haupt, die Weisheits- oder Prinzipienlehre, d. i. Philosophie, man kann sagen als Herz funktionierte. Sinnvoll hat man auch im Kreuze den Grundriß der alten Universität erblickt, in dem Längsbalken Theologie und Philosophie, in den Armen des Querbalkens die von ihnen ausgehenden Wissenschaften von der natürlichen und der sittlichen Welt, welche der ordo physicorum und der ordo iuris consultorum vertraten. Diese Hochschule ist da Hochschule im höchsten Sinne des Wortes, ist die Brunnenfassung für die Wasser von Hochquellen, über die hinaus keine höheren mehr liegen können, jenes torrens redundans, fons sapientiae, wie die Heilige Schrift sagt (Spr 18, 4). Die Fassung des Brunnens mutet uns freilich, wo wir ihr bemooftes Gestein noch antreffen, primitiv, archaistisch an, und sie hat nichts von einem Monumentalbrunnen, wie ihn die Universitätspaläste unserer Zeit darstellen. Wer am Äußern klebt oder mit befangenem Auge blickt, kann meinen, daß die heutige Universität den alten Typus in jedem Betracht überholt habe und diese nur noch von historischem Interesse sei. Freilich ließen sich unsere Vorfahren nichts träumen von der reichen Ausstattung der modernen Universitäten, den

Laboratorien, Sammlungen, Kabinetten, Instituten, Kliniken, Seminaren usw., von der Mannigfaltigkeit der Vorleseordnungen, von den für die Hochschulen vorbildenden Anstalten und was der Errungenschaften unserer Zeit mehr sind. Und diesen ganzen Zuwachs hat man, eine gewisse Pietät nicht verleugnend, an die alten Formen angeknüpft; die Einheit der Anstalt, die Einteilung in Fakultäten, die akademischen Grade u. a. beibehalten.

All dies kann jedoch dem tiefer Blickenden die Verluste dieser Anstalten nicht verhüllen, das Versiegen von Quellen, die sie von Anfang an gespeist hatten: hin ist ihre freie Selbstverwaltung, so gut wie hin ist ihr internationaler Geltungsbereich, völlig hin ist die innere Einheit ihres Lehrgutes, und damit sind gerade die wesentlichen Merkmale, welche die Universität von andern Hochschulen unterschieden hatten, verdunkelt, ja in Frage gestellt.

Mit der freien Selbstverwaltung hatten es alle Beteiligten bei der Verstaatlichung der Universitäten sehr leicht genommen. Es war die Zeit, die allen Privilegien, aller ständischen, korporativen Gestaltung den Krieg erklärte, von Teilganzen und ihrer Harmonie nichts mehr wissen wollte, dagegen überall durch Gleichmacherei und Entrechtung dem allein gescheiten Polizeistaate die Bahn öffnete. Man sagte, ‚der scharfe Zug der absoluten Staatsgewalt müsse einmal durch die ungelüfteten Räume der Universitäten hindurchfahren', und ihre Autonomie könne nicht anders, als sie in Stagnation und Rückständigkeit erhalten. Nun, in Ländern, welche sich die Unterrichtsfreiheit zu bewahren wußten oder erkämpft haben, hat sich das nicht bestätigt. Die freien Universitäten Belgiens, Nordamerikas und trotz ihrer Bedrohung auch die französischen sind nichts weniger als rückständig. Die alten englischen Universitäten, die, obwohl protestantisch geworden, die überkommenen Formen bewahrten, sind keineswegs hinter ihrer Zeit zurückgeblieben, und auch das kirchliche Element derselben hat sich nicht als Hindernis des Fortschritts gezeigt. In Bezug auf freie korporative Gestaltungen überhaupt ist man heute anderer Ansicht als damals; man sucht sie zu erneuern, das ganze Mittelgebiet zwischen Staat und Individuum wieder zu kultivieren, um der Atomisierung der Gesellschaft Einhalt zu tun; und es sind kirchenfreundliche Parteien, welche dies anstreben, ein Beweis, daß sich frei-sozialive Tätigkeit und kirchliche Gesinnung nicht bloß vertragen, sondern sich noch heute suchen und unterstützen, wie dies im Mittelalter der Fall war. Frei ist die Gestaltung von innen heraus, unfrei die von außen hinein. So gewiß der Staat die Wissenschaften nicht in sich hat, greift er von außen in sie und ihre Lehre ein, und ‚freie staatliche'

Universitäten sind ein Widerspruch, wie hölzernes Eisen, viereckiger Kreis, eine Agitationsphrase, welche ihre eigenen Urheber im stillen belächeln. Wo der Staat als Schulherr Ernst macht, ist es mit der Freiheit der Lehre aus, wie man in Rußland, aber auch in Frankreich sehen kann. Wo er rückhaltender vorgeht, macht sich die Unfreiheit zwar weniger fühlbar, aber sie entwöhnt der Anwendung der Selbsthilfe, wo sie dringend not täte. Autonome akademische Behörden wären gewissen zuchtlosen Elementen der Studentenschaft ganz anders entgegengetreten, als es in allbekannten Fällen bei uns geschehen ist.

Den Verlust der modernen Universitäten an internationaler Geltung könnte man als ausgeglichen ansehen durch ihre erhöhte *nationale* Bedeutung. Ohne Frage hat ihr Verwachsen mit dem nationalen Leben manches für beide Teile Förderliche mit sich gebracht, allein in unserer Zeit hat man bei der Nationalisierung der Wissenschaft und ihrer Lehre die durch die Sache gegebene Grenze weit überschritten. Heute gilt vielen die Universität einfach als Werkstätte temperamentvoller nationaler Arbeit. Ja wir sehen diese Arbeit geleitet von einer Handvoll Ultras, welche die Stempel führen, die sich aufdrücken lassen muß, wer Volksgenosse heißen will. Auch vor nunmehr 80 Jahren ging durch die deutschen Universitäten ein starker nationaler Zug; germanisch nannte sich die alte Burschenschaft, und ihre Bestrebungen schlossen viel Ungeklärtes in sich; aber insofern sie sich auch als *christlich*-germanisch erklärte, versank sie nicht in den ungesunden exzessiven Nationalismus von heute. Das Echte, wahrhaft Ideale ihrer Bestrebungen, den geklärten Most haben die katholischen Studentenverbindungen und -vereine geerbt; die heutige Deutschtümelei ist dagegen ein Rausch, der bald vorüber sein wird; das Schillersche Wort wird dann gelten: ‚Verflogen der Spiritus, das Phlegma ist geblieben.‘ Schon macht sich als Gegengewicht gegen den erhitzten Nationalismus das *internationale* Element geltend, vorläufig mehr an den romanischen und slawischen Universitäten; aber es ist die *rote* Internationale, der sich der beirrte Sinn zuwendet. Ihr Durchdringen würde allerdings den Universitäten die Universalität wiedergeben, aber eine solche, in welcher die Nationalität, die Wissenschaft, die Kultur erlöschen müßte. Nur das Band, welches die Weltkirche um die Völker schlingt, schließt sie zu einer Einheit zusammen, innerhalb deren jede nationale Besonderheit ihr Recht behält. Eine katholische Universität deutscher Zunge würde zwar nicht für die heute gangbare Karikatur des Germanentums, wohl aber für das echte, in unserer christlichen Vorzeit bewurzelte Deutschtum eine Pflegestätte sein und die christlich-germanische Idee erst zur Reife bringen.

So sind es wahrlich keine geringen Einbußen, welche die moderne Universität erlitten hat, aber die schwerste ist der Verlust des einheitlichen Lehrgutes. Es ist eine oft laut gewordene Klage, daß sich unsere Universitäten in Gruppen von Fachschulen aufzulösen drohen. Das hat einesteils seinen Grund in der fortschreitenden Teilung und Spezialisierung der geistigen Arbeit, die von der Fülle des zugewachsenen Stoffes und neuer Aufgaben herrührt; aber es wird andernteils zur Gefahr durch die Beiseitesetzung und Vernachlässigung der zentralen und zentrierenden Wissensgebiete, eben jener, deren Vollkraft und Einklang die alte Universität ihre organische Einheit dankte: der Theologie und Philosophie. Es ist ja von den Modernsten die Forderung erhoben worden, die Theologie von den Universitäten auszuschließen, weil sie nicht den Charakter der Wissenschaft habe, oder sie als vergleichende Religionskunde beizubehalten, wie dies an einigen amerikanischen Universitäten und an der neuen kommunalen Hochschule von Manchester praktiziert wird. Andere, wie Fr. Paulsen, wollen konfessionell-theologische Fakultäten dulden, aber nur, um nicht die Gläubigen zu der Verzweiflungstat, eigene Universitäten zu gründen, zu treiben. So sieht es mit dem Haupte der Wissenschaft aus, um nichts besser mit deren Herzen, der Philosophie. Man gibt rückhaltlos zu, daß in ihr Anarchie herrsche, ein Chaos widerstreitender Ansichten entstanden sei, daß sie nach dem Bankrott der neueren großen Systeme nicht bloß die Einheit, sondern sogar die Lehrbarkeit verloren habe; man wagt es nicht mehr, für sie die zentrale Stelle zu fordern, welche ihr als Prinzipienlehre zukommt. Denn in Wahrheit ist Philosophieren nichts anderes, als im Zentralgebiete der Wissenschaft arbeiten. Und hier tut doch einhellige, tiefdringende Arbeit um so mehr not, je mehr sich die Tendenz zur Spezialisierung des Wissens geltend macht. Das moderne Philosophieren hat aber mit seinem Willkürtreiben die Quellen dieser Zentralwissenschaft verschüttet und das Röhrenwerk der philosophischen Tradition, das uns die Weisheit der Vorzeit vermittelt, verfallen lassen.

Läßt sich angesichts dieser schweren Verluste noch behaupten, daß die moderne Universität den Vollgehalt der alten Institution in sich aufgenommen, sie überflüssig gemacht habe, daß sie der Ergänzung durch sie nicht mehr bedürfe? Am wenigsten ist solche Überschätzung heute an der Stelle, wo gerade jene verschütteten Quellen wieder neu hervorgebrochen sind. Mit einem silbersprudelnden Felsenquell, ‚freudenhell wie ein Sternenblick', läßt sich ja die uns wiedergegebene Gottes- und Weltweisheit vergleichen, welche die Lehren des hl. Thomas von Aquin enthalten. Dieser Quell tränkt und befruchtet jene Zentralzone der

Wissenschaft; an ihm finden sich alle Nationen zu gemeinsamer Arbeit zusammen, aus ihm können wir jene großartige Anschauung von der Gesellschaft und ihren gottgewollten Teilganzen schöpfen. Er hat wohl allerorten seine Brunnenfassung erhalten, aber die seiner Fülle und Herrlichkeit entsprechende Fassung wäre doch erst eine freie katholische Universität.

‚Ein Ziel, aufs innigste zu wünschen!‘ denkt mancher Wohlgesinnte, aber wenn er den Blick auf die Prachtbauten der modernen Universitäten richtet, so befällt ihn Kleinmut, und er legt die Hände in den Schoß. Das ist aber so, wie wenn man eine Quelle ungenutzt ließe, wenn man sie nicht in einem Monumentalbrunnen ausmünden lassen kann. Nun, man gebe ihr dann eine einfachere Fassung; der Jakobsbrunnen bei Sichem, aus dem der Heiland trank, entbehrt jedes Schmuckes und gab doch Anlaß zu dem Worte von dem lebendigen Wasser des ewigen Lebens. Geben wir unserer Quelle so anspruchslose Fassungen, als da sind: philosophische Kurse, Philosophat, Lyzeum oder welche immer, und überlassen wir es der Zukunft, die Bassins und die Becken und die Kaskaden zu bauen.

Der Kleinmut steht gerade uns nicht gut an. Wir sind ja die legitimen Nachkommen und Erben jener Quellenfinder und Brunnenmeister, welche die Wasser der Höhe die Generationen abwärts bis zu uns geleitet haben; und es ist etwas Schönes und Großes um ein Röhrenwerk der Jahrhunderte. Wer das Glück hatte, Rom zu sehen, weiß, daß die ewige Stadt ein köstliches Trinkwasser hat, das allerorten in üppigen Fontänen zu Tage tritt; auf dem Platze der Quattro fontane sogar in einer Gruppe von vier Brunnen. Die Wasserleitungen, welchen wir diese plätschernde Herrlichkeit danken, sind zum guten Teile antik und haben schon das Rom der Republik und des Kaiserreichs getränkt. Das kann uns Mut machen, auch den fons sapientiae auf unser Grundstück zu leiten. Die schönste Fontäne von Rom aber ist die Fontana di Trevi, in welche die Acqua Vergine, bei den Alten Aqua Virgo genannt, erquillt; wir denken dabei an die Virgo virginum, Sedes sapientiae, Mater boni consilii. Die Römer raten jedem Fremden beim Abschiede von ihrer Stadt, aus der Fontäne zu trinken und eine Münze in deren Becken zu werfen: dann werde er stets an Rom denken und noch einmal wiederkehren. An das Münzenwerfen für unsern Brunnenbau brauche ich Sie nicht zu erinnern, aber den Wunsch darf ich aussprechen, daß unsere Ansprachen etwas von dem Schlucke aus der Fontana di Trevi haben, Sie stets unserer Sache gedenken machen und Sie zur Wiederkehr hierher einladen!

## 10. Über katholische Universitäten [1].

Universität, universitas, besagt ursprünglich Gesamtheit, Genossenschaft, Korporation; das Wort ist der verkürzte Ausdruck für universitas magistrorum et scholarium, womit im Mittelalter die Hochschulen der Christenheit bezeichnet wurden. Ein anderer damals üblicher Name war studium generale, worin ausgesprochen ist, daß die an der Universität erworbenen Grade oder Würden allgemeine Geltung beanspruchen dürfen. Beide Ausdrücke gewannen aber schon früh eine Nebenbedeutung; man legte in das Wort universitas den Sinn von Gesamtheit der Wissenschaften, universitas litterarum, und faßte als Gegensatz von studium generale das studium particulare, einen Betrieb der Wissenschaft, der sich auf einzelne Gebiete derselben beschränkt. Auf die Einheit der Wissenschaft konnte aber eine Institution wie die Universität gebaut werden, weil man die Wissenschaften als zusammenstrebend in der Theologie, als ihrem Zentrum und Haupte, und zugleich verbunden durch die Philosophie, d. i. die Prinzipienlehre, ansah.

Sowohl ihre korporative, soziale, als ihre didaktische Einheit verdankt die mittelalterliche Universität der Kirche. Von dieser stammt die sozialplastische Kraft, welche wir in jener Zeit allenthalben wirksam sahen: in den Orden, den Zünften, den Bruderschaften, Genossenschaften aller Art. ‚Das politische Denken des Mittelalters', sagt O. Gierke, ‚geht vom Ganzen aus, legt aber jedem Teilganzen bis herab zum Individuum selbständigen Wert bei. Hierdurch empfängt die mittelalterliche Gesellschaftslehre ihre theokratischen und spiritualistischen Züge, denn ihr muß jede menschliche Gemeinordnung als Bestandteil der in der Gesellschaft selbst gegebenen Weltordnung, jeder irdische Verband als organisches Glied eines Himmel und Erde umspannenden Gottesstaates erscheinen.' [2] Der Kirche dankte die Universität ferner die universelle Geltung ihrer Würden und Auszeichnungen, die sich erstreckte, soweit das Gebiet der Christenheit reichte, und soweit die Muttersprache der Kirche, das Latein, verstanden wurde. Dieser internationale Charakter der Generalstudien schloß aber nicht aus, daß eine Universität der Stolz des Landes war, welches sie in sich schloß; so konnte sich Frankreich rühmen, den Lehrstuhl der Christenheit eigen zu haben, und sich Italien an die Seite stellen, das den Heiligen Stuhl,

[1] Aus dem ‚Papstjubiläums-Jahrbuch des katholischen Lehrerbundes', Wien 1903, 36—39.

[2] Gierke, Das deutsche Genossenschaftsrecht III, Berlin 1881, 514.

und Deutschland, das den Kaiserthron besaß. Aber auch mit dem Volksleben hatte die mittelalterliche Hochschule, trotz ihrer zunftmäßigen Gestaltung und ihrer gelehrten Sprache, eine gewisse Fühlung, wie der Spruch besagt, der von Oxford ging:

‚Wenn die Oxforder Schlachten schlagen,
So wird nach Monden und Tagen
Der Kampf durch ganz Engelland getragen.‘

Der Kirche endlich verdankte die Hochschule unserer Altvordern die Einheit ihres Lehrgutes, die Harmonie von Gottes- und Weltweisheit. Das Einheitgebende im Lehrbetriebe war die Scholastik, d. i. Schul- oder Hochschulwissenschaft, Theologie und Philosophie in sich schließend, auch ihrerseits trotz ihrer Schulform mit dem Denken des Volkes in Kontakt stehend, wie die zahlreichen Sprichwörter des Mittelalters zeigen, in denen das Gold der christlichen Wissenschaft als gangbare Münze erscheint [1].

Wie die Dome und Münster des Mittelalters in die folgenden Zeiten hineinragen, so haben die Grundlagen des alten Universitätswesens auch den neuerungssüchtigsten Perioden standgehalten; die Einteilung der Fakultäten, die akademischen Grade und wenigstens das Postulat der Einheit der Wissenschaften sind uns aufbehalten geblieben. Freilich ist der Charakter der modernen Universität, als deren Typus man die deutsche bezeichnen kann, ein anderer geworden. Sie ist keine autonome Körperschaft mehr, sondern eine Staatsanstalt, bestenfalls mit etwas autonomem Aufputz; auf ihre internationale Geltung wird geringer Wert gelegt, vielmehr herrscht die Tendenz, sie in den Dienst der nationalen Sache zu stellen. Die Theologie hat die dominierende, zentrale Stellung eingebüßt, ja sie ist eigentlich nur geduldet, und es fehlt nicht an Stimmen, welche ihr den wissenschaftlichen Charakter absprechen, solange sie einem bestimmten Religionsbekenntnis dient [2]. Die Philosophie gilt den Modernen nicht mehr als eine die Gesamtheit der Wissenschaften zusammenhaltende Prinzipienlehre; die Skepsis unserer Zeit geht der Frage nach den Prinzipien gern aus dem Wege; um so mehr betont man die Methoden, aber erklärt sie für um so fruchtbarer, je näher sie

[1] Vgl. des Verfassers ‚Geschichte des Idealismus‘ II, § 67, und Dr Seidenberger, Grundlinien idealer Weltanschauung (1902). Vgl. oben S. 305 f.

[2] Die für die neue kommunale Universität Manchester 1903 vorgesehene Theologieschule soll nur Religionsgeschichte und biblische Philologie treiben, also allen Konfessionen oder Religionen genugtun, die neueste Errungenschaft! Freilich besteht bei mancher protestantischen theologischen Fakultät der konfessionelle Charakter lediglich in der Ablehnung der katholischen Theologie.

sich den besondern Fachgebieten halten; Teilung der Arbeit, Spezialisierung der Forschung, Fachgelehrsamkeit ist ja die Signatur der Gegenwart.

Daß auch diese Gestaltung der Hochschulen manche Vorteile hat, ist nicht zu leugnen. Als Staatsanstalten sind ihnen Dotationen zu teil geworden, wie sie den alten Universitäten unbekannt waren; die breite Berührung der Universität mit den nationalen Interessen hat letztere vielfach gefördert; der rein weltliche und spezialisierende Wissens- und Lehrbetrieb ist den angewandten Wissenschaften zugute gekommen und ließ besonders den Naturwissenschaften schätzbare Gaben an das praktische Leben abgewinnen. All dies berechtigt aber keineswegs zu der Ansicht, daß die moderne Universität nun endgültig und für alle Zeiten die Formen der Forschung und Lehre bestimmt habe, und daß der ältere Typus als überwunden und abgetan gelten könne. Es ist ein Zeichen der Beschränktheit, das, was einem geläufig ist, als das einzig Mögliche anzusehen; demgegenüber gilt es, das im Gesichtskreise im Vordergrund Stehende in seiner Besonderheit zu erkennen, wozu es geschichtlicher Betrachtung bedarf, welche die Quelle der wahren Aufklärung über das jetzt und hier Geltende ist.

Die selbstgefällige Meinung, ‚wie wir es doch so herrlich weit gebracht', ist in unserem Gebiete zunächst auf die Tatsache zu verweisen, daß der ältere Universitätstypus keineswegs verschwunden, sondern annoch in lebenskräftigen Gestaltungen vertreten ist. England, das so viel Modernes aufweist, hat in Oxford und Cambridge universitates im vollen Sinne, Körperschaften der Lehre bewahrt, in deren Lehrbetrieb die Theologie ihren Ehrenplatz, die Philosophie, wenigstens die Erklärung der alten Philosophen, eine angesehene Stellung behalten haben, ohne daß diese traditionellen Elemente den Zusammenhang mit dem nationalen Leben irgendwie beeinträchtigten. In Ländern, welche sich der Unterrichtsfreiheit erfreuen, wie Belgien, die Vereinigten Staaten von Amerika und Frankreich, sind katholische Hochschulen erblüht, welche den ursprünglichen Charakter der Universität zum vollen Ausdruck zu bringen unternehmen. Ihre Schöpfung ist zwar in erster Linie eine Betätigung des neuerwachten katholischen Lebens, aber doch zugleich eine *Lebensregung der Wissenschaft*. Die Erneuerung des alten Typus der Universität ist mit nichten ein atavistischer Rückschlag, eine frostige Repristination abgetaner Dinge, sondern es spricht sich in ihr das Streben aus, den Vollgehalt der alten Institution zur Geltung zu bringen, welchen die moderne Entwicklung sich keineswegs angeeignet, ja zum Teil recht kurzsichtig preisgegeben hat. Das vorher angeführte Wort eines Sozialforschers unserer Zeit über die großartige Auffassung

der Teilganzen als organischer Glieder eines gottgesetzten Weltganzen, eine Auffassung, welche der Mutterboden der Universität ist, kann wohl anregen, darüber nachzudenken, was denn die heutige Gesellschaftslehre einer solchen Idee an die Seite zu setzen habe, sie, die zwischen der Anarchie der Individuen und der Panarchie, Allherrschaft, des Staates vergeblich einen Fußpunkt sucht[1].

Tieferblickende Forscher verhehlen sich nicht, daß die Surrogate, welche die Neuzeit für die scholastische Philosophie darbot, nicht vorgehalten haben. Friedrich Paulsen sagt: ‚Eine protestantische Philosophie, in dem Sinne eines einheitlichen, die Gemüter beherrschenden Systems, gibt es nicht; Hegels Philosophie war die letzte, die eine derartige Stellung eingenommen hat; seitdem herrscht Anarchie.'[2] Daß die Anarchie im Zentrum der Wissenschaft diese, trotz aller glänzenden Entfaltung in die Breite, in ihren Wurzeln bedroht, wird ebenfalls eingestanden; derselbe Philosoph räumt ein: ‚Das Wort von dem Bankrott der Wissenschaft, das jetzt von Paris herübertönt[3], enthält eine tiefe Wahrheit; ein Positivismus der Wissenschaft ohne Philosophie führt zum Bankrott und treibt dem Positivismus der äußeren Autorität in die Arme.'[4] Eine der Anarchie verfallene Prinzipienlehre verliert aber auch die Fähigkeit, ein Lehrgut zu bilden, und auch das wird eingeräumt: ‚Seit der Zerstörung der letzten Schulphilosophie, der Wolffschen (einer Nachbildung der Scholastik), durch die Kantsche Kritik hat die Philosophie ihre schulmäßige Lehrbarkeit verloren; man gewöhnte sich, zu glauben, daß Philosophie überhaupt nicht eine ernst zu nehmende Sache sei.'[5] Ist aber die Prinzipienlehre haltlos und nicht mehr lehrbar, ist dann die Methodenlehre noch zu halten? Methoden ohne Prinzipien sind Reisen ohne Ausgangs- und Zielpunkt, Bahnen zum Tummeln der Kräfte, bei denen es kein Woher und Wohin gibt.

Welche Ironie liegt in der Beibehaltung des Namens der philosophischen Fakultät, wenn das Lehrgut, welches ihr den Namen und die Einheit gegeben hat, selbst als leerer Name für eine verlorene Sache und als unlehrbar erklärt wird! Eine Ironie, die nur durch ein anderes

---

[1] Vgl. des Verfassers ‚Geschichte des Idealismus' III § 123: ‚Die idealen Prinzipien als Bindegewalten', im Auszuge wiedergegeben in Seidenbergers ‚Grundlinien idealer Weltanschauung', teilweise aufgenommen in Heydtmann-Clausnitzers ‚Deutsches Lesebuch für Lehrerseminare' II, Leipzig 1903, Teubner.

[2] Fr. Paulsen, Philosophia militans (1901) 65.

[3] Den Ausdruck hat Brunetière geprägt und begründet.

[4] Paulsen a. a. O. 67.

[5] Derf., Geschichte des gelehrten Unterrichts II² 665.

übertroffen wird: durch die moderne Erfindung einer Theologie, welche als ‚vergleichende Religionskunde' ihr akademisches Bürgerrecht belegen soll, eine Gotteslehre, die nichts von Gott zu lehren hat, eine Grimasse, die sich selbst verhöhnt!

Wenn im Geschäftsleben Worte wie ‚Bankrott', ‚Verlust', ‚Zerstörung', ‚Anarchie' laut werden, so sieht sich der Kapitalist nach einer sichern Anlage seines Besitzes um. Ein Lehrgut, ein Schatz des Wissens, ist aber mehr als ein Kapital, es ist ein Erbgut der Vorfahren, das wir zu erhalten und den Nachkommen zu überliefern die Pflicht haben, ein Gemeinbesitz der Generationen, für den wir verantwortlich sind. So sah es die christliche Vorzeit an und gestaltete danach ihre Lehranstalten, zuhöchst die Generalstudien, welche, so betrachtet, als Konservatorien erscheinen, für die das Wort des Apostels gilt: Depositum custodi, Halte das anvertraute Gut hoch![1]

So weisen ernste Lebensfragen die Gegenwart auf den alten Typus der Universität als auf eine Zufluchtsstätte hin; aber seine Erneuerung wäre doch nur ein Notbau, wenn wir dabei nicht die Kräfte entbinden könnten, die daran von Anfang an geschaffen haben. Die inneren Bedingungen des Erneuerungswerkes hat uns nun aber der Weckruf des großen Papstes Leo XIII. gewährt, die Enzyklika Aeterni Patris, welche der Christenheit das Studium der thomistischen Theologie und Philosophie ans Herz legt. Ein Gegner gibt dieser das Zeugnis, sie sei ‚ein mit weitem Blick und großem Scharfsinne durchgeführtes System, das der Vernunft weiten Raum zur Betätigung läßt, um sie zuletzt immer wieder an ihre Grenzen zu erinnern und auf die höhere Quelle der Wahrheit hinzuführen'[2]. Der hl. Thomas ist es, welcher, gestützt auf seinen großen Lehrer Augustinus, zur Ausbildung jener Idee von den Teilganzen als Gliedern eines Gottesstaates am meisten beigetragen hat und uns damit anweist, auch die Idee der Universität in ihrer Tiefe zu fassen. Er bietet aber in seiner Doktrin zugleich das Lehrgut dar, welches dem Forschungs- und Unterrichtsbetriebe einen festen Ansatzpunkt gewährt. Einen Ansatzpunkt — denn Forschung und Lehre erhalten bei ihm ‚weiten Raum zur Betätigung', kraftvollen Antrieb zur Weiterbildung. Der Thomismus bildet den Gegenpol jener sich selbst auflösenden Theologie und Philosophie; zu seinen Höhen reicht die Stickluft nicht hinauf, mit welcher der Verwesungsprozeß dieser Pseudowissenschaften die Atmosphäre des modernen Denkens und das Werk der Pflege und Überlieferung echter Wissenschaft bedroht.

[1] 1 Tim 6, 20. [2] Paulsen, Philosophia militans 65.

Mit derselben Notwendigkeit, mit welcher die Auflösung gekommen ist, wird die Erneuerung kommen; jeder weitere Schritt des Abbauens wird einen Schritt des Neubauens mit sich bringen. Die Überzeugung, daß katholische Universitäten eine Bereicherung des geistigen Lebens überhaupt sind und eine Festigung seiner Fundamente bedeuten, wird sich trotz aller Gegenstrebungen Bahn brechen. Wenn sich die plastische Kraft der Kirche mit dem idealen Zuge der Forschung, die Glaubensfreudigkeit und der Erkenntnisdrang die Hand reichen, dann lebt etwas von der Siegesmacht wieder auf, mit der das Christentum die Welt erobert hat.

## 11. Die Mission des Katholischen Schulvereins in Österreich [1].

In wenig Monaten wird Leitmeritz die hundertste Wiederkehr des Todestages eines seiner verdientesten Oberhirten feiern können: Am 25. Mai 1801 starb Ferdinand Kindermann, gleich ausgezeichnet durch seinen Eifer für die Seelsorge, sein Verständnis für die Bedürfnisse des Volkes und seine Liebe zur Jugend. Ein Verein in dieser Bischofs- und Schulstadt, der dem Volke zu seinem Wohle und Heile katholische Schulen sichern will, kann keinen geeigneteren Anknüpfungspunkt finden als die Bestrebungen dieses ehrwürdigen Mannes. Er tat den Ausspruch: ‚Da ich die Reihe der Pflichten überdachte, die mir oblagen, so fiel mir unter den Grundlinien, die ich zu dem Plane meiner Seelsorge zog, jene von der Erziehung der Jugend und von der Verbesserung der Schulen vorzüglich ins Auge‘; und er berichtet von seiner pfarramtlichen Tätigkeit in Kaplitz: ‚Der erste Tag, den ich der Seelsorge widmete, war auch der erste Tag, den ich auf die Schule verwandte.‘ Er hat das Verdienst, einen Industrieunterricht in den Volksschulen eingeführt zu haben, womit er ähnlichen Bestrebungen im protestantischen Deutschland vorauseilte und zur Hebung der Industrie Böhmens wesentlich beitrug. Er zeigte dem Volke die nützlichen zeitlichen Gaben der Schule und bildete so sein Verständnis für deren außerzeitliche Gaben; er gab ihm Brot und etwas, was mehr als Brot ist; er arbeitete für des Volkes Wohl und sorgte für sein Heil.

Der Sinn dafür, daß zum Brote noch etwas anderes, Höheres kommen müsse, fehlte dem Volke damals nicht und gebricht ihm heute

[1] Vortrag, gehalten in der Jahresversammlung der Leitmeritzer Pfarrgruppe des Katholischen Schulvereins am 9. Dezember 1900, abgedruckt im ‚Vaterland‘, Wien, 23 Dez. 1900, Nr 351.

nicht. Der Mann aus dem Volke, sagen wir der Landmann, will erwerben, um zu leben und auf seine Kinder etwas zu vererben. Das ist materiell gedacht, aber weist über sich selbst ins Geistige hinaus: die Übernahme des Gutes durch den Sohn tut es ja noch nicht; Rückert sagt treffend:

‚Mein Sohn, du wirst dein Gut von deinem Vater erben;
Erbst du nicht auch den Fleiß, so wirst du drauf verderben.‘

Der Fleiß aber ist ein geistiges Gut; er wird durch Mahnung und gutes Beispiel, durch Gewöhnung und Zucht ererbt. Aber der Fleiß allein tut's auch noch nicht, die einstigen Erben müssen nicht bloß zur Arbeit, sondern in allen Stücken guten Willen haben und Frieden untereinander halten und die Eltern ehren und ihnen ein treues Andenken bewahren, wenn diese in Frieden dahingegangen sind. Das hängt alles noch mit dem Brote zusammen, es reicht aber zugleich zu dem Brote der Seelen hinauf: der Religion. Sie erst gibt den rechten Frieden und sichert den guten Willen und lehrt die Eltern ehren um der Ehre Gottes willen. Diese tritt bei ihr an die Spitze; die Kirche singt: Ehre sei Gott in der Höhe und Friede den Menschen auf Erden, die guten Willens sind. Dafür hat das unverdorbene Volk ein Gefühl, und es geht keineswegs auf im Kampfe um das Brot; es weiß, daß zur Arbeit der Segen kommen, mit dem Wohle das Heil verbunden sein muß.

Das ist die Erziehungsweisheit des schlichten Mannes, und wir Gelehrten wissen schließlich auch nichts Besseres. Die wissenschaftliche Pädagogik kann auch nur sagen: Die Erziehung soll dem nachwachsenden Geschlechte die Güter der heutigen Kultur und Gesittung überliefern wie ein Erbgang im großen und es zu deren Verwaltung allseitig befähigen, aber neben dem Heute soll sie auch das Immerdar im Auge behalten, neben den zeitlichen Gütern den außerzeitlichen ihre Stelle wahren, damit die Jugend daran einen Anker in den Strömungen und Wirbeln der Zeit habe. Darum kann die pädagogische Wissenschaft der christlichen Erziehungsweisheit nicht entraten, in der sie ihre Würde und Weihe findet.

Und nicht anders ist das Lehr- und Schulwesen als Ganzes auf beide Elemente, das zeitliche und außerzeitliche, gestellt. Dem Brote dienen die Schulen von der Volksschule bis zur Hochschule hinauf und dient die überwiegende Menge der Lehrstunden; aber wo irgend noch gesunder Sinn in der Schulverwaltung vorhanden ist, bleibt auch dem seine Stelle vorhanden, was mehr als Brot ist, neben den praktischen Fächern dem Religionsunterrichte, neben den weltlichen Fakultäten der

theologischen. Je breiter sich der weltliche Unterricht entwickelt, um so mehr muß das ihn ergänzende religiöse Element gefestigt werden — und hier hat unser Verein seine Aufgabe: er will im Volksunterricht und in der Lehrerbildung die Akkorde kräftiger anschlagen, die in dem Lärme des Alltagslebens verklingen könnten und auf denen doch die Harmonie des Lebens beruht.

Eine Aufgabe, einen Zweck setzt sich jeder Verein; der unsrige hat mehr als das: er hat eine Mission. Mission kommt von mittere, schicken; missus heißt der Bote, der gesendete Diener. So ist Mission ein Dienst, eine Auftragserfüllung, und es kann scheinen, daß sich unser Verein selbst gegen andere, die sich von sich aus ihre Aufgabe vorzeichnen, zurückstellt, wenn er sich eine Dienstleistung zuschreibt. Nun, wir halten es mit dem hl. Christophorus, welcher nach der Legende den Drang fühlte, einem Herrn zu dienen, es müßte aber der mächtigste der Herren sein. So sind wir Boten und Diener, aber des mächtigsten Herrn, und der Name Mission besagt so doch etwas Höheres als Zweck oder Aufgabe. Das Wort missio ist die Übersetzung des griechischen ἀποστολή, und die Apostel sind die ersten in der langen Reihe der Boten, denen wir uns bescheidentlich anschließen. Es ist die längste Reihe sich ununterbrochen aneinanderschließender, von dem gleichen Geiste erfüllter Menschen, welche die Weltgeschichte kennt, und zugleich die Reihe, die sich am breitesten verzweigt. Die Boten des Glaubens brachten einst das Christentum in die Länder Europas, und über alle Erdteile verzweigen sich heute die Missionen. Jederzeit und überall trugen diese Boten mit der Heilswahrheit zugleich Wissenschaften und Künste in die fremden Länder. In den fernen Erdteilen treffen wir heute als Pfadfinder Kaufleute und Missionäre an; die ersteren sind auf ihren Vorteil bedacht; wenn sie geistige Interessen haben, ist das individuell; im Missionshause dagegen sind solche Interessen immer vorhanden, da gibt es Bücher und Musikalien und Bilder, da werden Aufzeichnungen über Land und Volk gemacht; da ist geistiges Leben, Bildung, Unterricht. Neben der Kirche erhebt sich ja die Schule, die Glaubensboten lernen und arbeiten mit jung und alt, jeder hat etwas vom Bischof Kindermann in sich. Und ebenso war es Jahrhunderte früher in Europa, wo die Benediktiner ihr Ora labora, Bete und arbeite, überall hintrugen, auf das Wohl und das Heil, auf das Leibesbrot und das Seelenbrot zugleich bedacht. Sie waren der älteste Schulverein Europas, und sie und die andern unterrichtenden Orden, vorab die ruhmvolle Gesellschaft Jesu, welche Schiller die ‚frommgeschäftige' nennt, sind es noch, rastlos an dem Gewebe, dem Riesenteppich der christlichen

Bildungsarbeit schaffend. Wenn unsere Gegner der Kirche Bildungsfeindlichkeit vorwerfen, so glauben sie — wenigstens die einigermaßen Unterrichteten — selbst nicht, was sie sagen: es ist leere Rederei der Verlegenheit, wenn nicht der Verlogenheit. — Der reiche Segen, der auf den Botengängen der lehrenden Missionäre liegt und die treue, einhellige, freudige Arbeit von Jahrhunderten wie ein Himmelstau befruchtet hat, kann uns wohl Mut machen, unserer Mission obzuliegen. Des Mutes bedarf ja der Bote bei seinen Gängen ebenso wie der Widerstandskraft gegen Verlockungen, die ihn von dem Ziele seiner Sendung abwendig machen könnten. Ein guter Bote muß fürbaß schreiten und darf nicht einkehren, wenn ihm zu Tanz und Spiel gewinkt wird. Von solchem Winken, das auch in Drohen übergeht, weiß jeder, der heute christliche Botengänge tut. Er muß an tanzenden Gruppen mancher Art vorüber und gar vielen Lock- und Drohrufen sein Ohr verschließen. Da schlingt ein Völkchen den Reigen um das goldene Kalb, ein sehr alter Tanz, einst am Fuße des Sinai ausgeführt, und die heute den Takt dazu schlagen, sind sogar Nachkommen der Tänzer in der Wüste. Aber sie und ihre namenschristlichen Genossen wissen auch die Schalmei zu spielen, sie blasen nationale Weisen und gebärden sich als Volksfreunde. Wer eigenes Urteil hat, weiß, wie es damit steht: das Gold ist international, und wer ihm anhängt und seine Verehrer unterstützt, hat kein Herz für das Volk und ist dem christlichen Volke feindlich; diesem gegenüber wird ja auch das Locken zum Drohen. Zum Glück haben heute die Schmeicheltöne, die von dieser Seite kommen, ihren Reiz, die Drohungen ihr Schreckendes stark eingebüßt.

Da kommen wir ungefährdet vorüber, aber eine andere Tänzergruppe müssen wir passieren, die viel wildere Sprünge macht bei ihrem Wirbeln um die rote Fahne, bei ihren temperamentvollen Jodlern von Freiheit und Gleichheit. Sie sind Gegner des goldenen Kalbes — wir wollen ihren Versicherungen glauben —, sie wollen es ja zu Goldstaub machen, von dem jedermann eine Handvoll bekommen soll. Wir wollen auch glauben, daß sie es mit ihrem Zukunftsstaat ernst meinen, in welchem niemand befehlen und erst recht niemand gehorchen wird; wir wollen uns sogar suggerieren, daß sie dem Volke wirklich helfen wollen; aber ihre Methode ist eine solche, wie sie ein Todfeind des Volkes nicht besser aussinnen könnte. Zum Zweck ihrer phantastischen Volksbeglückung suchen sie alle Grundlagen des realen Volkswohles zu zerstören: die Familie, das Eigentum, die Sitte, den Glauben. Mit der religiösen Verwilderung wird begonnen, der die

sittliche Verwilderung unausweichlich folgen muß; den begehrlichen, zuchtlosen Massen, die dies ergeben muß, soll dann versichert werden: Ihr seid ein glückliches Volk, und sie werden es auf das Wort glauben. Man muß in einer Traumwelt leben, um solche Wahnbilder auszuhecken, man muß sich eine besondere Denktechnik, die rote Logik, anzüchten, um sich in solchen Labyrinthen von Widersprüchen bewegen zu können. Solche Träume werden nun für das Allermodernste, für Errungenschaften der Gegenwart ausgegeben, aber in Wahrheit sind sie bloß die Nachgärung der ersten französischen Revolution, verworren, tyrannisch wie diese und notwendig zur Tyrannei führend wie sie. Aber es haben verschrobene Köpfe schon vor alters derartiges ausgeboren und auch die Antwort des gesunden Verstandes zu hören bekommen. Der alte griechische Komödiendichter Aristophanes hat in seinem Lustspiel ‚Die Vögel' einen solchen Traumstaat geschildert und ihm den köstlichen Namen νεφελοκοκκυγία, Wolkenkuckucksheim, gegeben.

Aber unser Botengang führt uns noch an einer dritten Gruppe vorüber, die wir nach der Wildheit ihrer Gebärden von weitem für Indianer halten könnten, aber nähertretend sehen wir, um welches Idol sie den Reigen schlingen: Es ist die Wodans-Eiche; wir würden glauben, alte heidnische Germanen vor uns zu haben, wenn nicht aus Nischen im Stamme die Büsten Luthers und Bismarcks herausschauten. Diese Tänzer sind noch weit temperamentvoller als die Wolkenkuckucksheimer; sie träumen auch nicht, sondern sie haben geschlafen, und zwar hundert Jahre verschlafen. Vor fast einem Jahrhunderte tagte die Reichsdeputation in Deutschland, welche durch den Reichsdeputationshauptschluß, traurigsten Angedenkens, die Territorien des Reiches nach ihrem Belieben wie Lappen zerriß und zusammenstückelte. Man strich damals die guten Deutschen mit der Landesfarbe an, die gerade den Zopfpolitikern paßte; es war eine politische Lackierarbeit, die mit großer Technik vorgenommen wurde. Unsere Wodansverehrer machen jenen Zöpfen den Ruhm der Meisterschaft streitig; sie ziehen mit ihren Lacktöpfen umher und überpinseln die Farben, die ihnen nicht zu Gesichte stehen, wozu besonders Schwarzgelb gehört, welches schleunigst mit anderer Deckfarbe zu überziehen ist. Daß man sich zu Anfang des Jahrhunderts auch manchmal im Farbentopfe vergriff, daß z. B. bei den blauweiß angestrichenen Tirolern der Lack nicht halten wollte, sondern das Schwarzgelb durchschlug und es auch sonst zum Schlagen kam, davon wissen unsere heutigen Farbenkünstler nichts; die Tage eines Andreas Hofer haben sie eben verschlafen. Daß es so etwas wie ‚Geschichte' gibt, welche durch Leid und Freud Herrscherhaus und Volk

verbindet, so etwas wie ‚Tradition', welche die Geschlechter aneinanderschließt und in der sich die schönste der deutschen Tugenden, die Treue, betätigt, davon lassen sich jene Wodansjünger in ihrem Dauerschlafe nichts träumen. In ihrem Kunsteifer gehen sie übrigens weit über die Reichsdeputation hinaus: diese ließ den umgefärbten Deutschen wenigstens ihre Religion; nicht so die neuen Meister; wir müssen auch diese wechseln, und über unser altes Gelbweiß muß lutherische Deckfarbe kommen; dazu werden keine Kosten gescheut, wobei ja das ausländische Gold wacker aushilft, ein echter Judaslohn.

Vor hundert Jahren — und jene Herren leben ja in jener Zeit — gab es wohl kleinmütige Katholiken, welche die Bedrängnis der Kirche, die Gefangenschaft des Papstes, die vielfache Erschlaffung des katholischen Lebens an der Zukunft ihrer Kirche zweifeln ließ, ohne daß sie ihr doch die Treue brachen. Heute gehört die krasseste Unwissenheit und leidenschaftliche Verblendung dazu, solchen Treubruch zu verlangen und gar zu vollziehen. Heute ist das katholische Leben allüberall erstarkt; dem freudigsten Vertrauen in die weise Leitung der Kirche in der Zeit und ihre göttliche Führung über alle Zeit hinaus ist der Kleinmut gewichen, alle katholischen Herzen erfüllt das beglückende Gefühl: die Zukunft ist unser! Und ein Echo dieses Freudenrufes schallt selbst aus der protestantischen Welt herüber: in England schreitet die Rekatholisierung mächtig fort, ganze Gemeinden, geführt von ihren Predigern, kehren zur Mutterkirche zurück; weite Kreise suchen Annäherung an die edeln, großen Formen des katholischen Kultus. Das alles verträgt sich dort aufs beste mit dem hochentwickelten Nationalgefühle der Engländer; das christliche Gewissen und die Liebe zum eigenen Volkstum treten eben bei gesundem Sinne niemals in Widerstreit. Wirkliches Nationalgefühl ist über den Chauvinismus erhaben und läßt sich nicht zum Spiele von Wahnvorstellungen machen. Das Bild, welches England zeigt, wiederholt sich in den nordischen Ländern im kleineren. Vor wenigen Monaten ist der größte Theologe Norwegens, Krogh-Tonning, in den Schoß unserer heiligen Kirche zurückgekehrt; man könnte auf ihn anwenden, was man in England sagte, als Newman, der nachmalige Kardinal, konvertierte: die Landeskirche erbebte unter seinem Austritte. — Diesen Weg weist die Magnetnadel des christlichen Gewissens, wenn sie freischwebend den Pol suchen kann. Diese Wendung, welche das 19. Jahrhundert gebracht, ist natürlich unsern Meistern der Deckfarbe unbekannt; sie leben eben um das Jahr 1802, wo man die Menschen als Material betrachtete, mit dem man machen könne, was man will. Die Zöpfe von damals bedienten sich dazu des Machtgebotes; ihre

modernen Nachahmer arbeiten mit dem Terrorismus, der die Gedankenlosigkeit und die Leidenschaft zu Sklaven macht. Der Terrorismus ist es auch, der den besonneneren Protestanten den Mund schließt, so daß unausgesprochen bleibt, wie tief ihr Glaube entwürdigt wird, wenn man ihn zum Schürhaken der politischen Leidenschaften und seinen Stifter zum Propheten des Unglaubens macht. Die treibende Kraft ist der Chauvinismus, auch ein Gewächs aus dem Anfange des 19. Jahrhunderts und aus dem Auslande importiert; es soll das empire und die gloire der Franzosen nachgeäfft werden. Das ganze Treiben ist so undeutsch wie möglich, der grelle Gegensatz des echten Deutschtums, welches auf Treue und Glauben gestellt ist. Um sich ein auf Treubruch und Unglauben gepfropftes Deutschtum zu denken, muß man sich auch eine besondere Logik anzüchten.

Wir haben mit scherzender Vergleichung die Parteifanatiker als Tänzer charakterisiert, bei denen uns unser Botengang vorüberführt; er bringt uns aber auch mit andern zusammen, die sich nicht in jene Reigen mischen. Nichttänzer sind zwar bei Lustbarkeiten nicht gerade gern gesehen, aber uns sind sie willkommen; nüchterne, vernünftige, gutwillige Menschen, die sich vom Wirbel der Zeitverirrungen nicht mitreißen lassen. Sie locken und drohen nicht, aber sie begnügen sich mit dem Zuschauen. Ihnen möchten wir das Wort der Schrift zurufen: Quid statis otiosi? Was steht ihr müßig? Verstärkt mit eurer Vernünftigkeit die Stimme der Vernunft, übt als Gegner der Zuchtlosigkeit an den Zuchtlosen Zucht, betätigt euern guten Willen im Wirken für die gute Sache!

Es bedarf eines Zusammenschlusses der Wohlgesinnten aller Schattierungen zum Dienste der guten Sache. Der Vorort unseres Schulvereins, Wien, hat gezeigt, daß ein solcher Zusammenschluß möglich ist und was er vermag. Die gute Sache ist nicht ein eng umschriebenes Programm, da sie alle Güter umfaßt, auf denen das gesunde Volksleben fußt. Wir sagen: die gute Sache ist an erster Stelle die katholische Sache; aber wer auch nur zugibt, daß diese eine gute Sache ist, zur guten Sache mitgehört, kann uns willkommen sein.

Gerade der Schulverein ist, wie es der Wiener Zentralverein zeigt, ein Sammelplatz für Schulfreunde von verschiedenen Interessen, wenn sie nur auf vaterländischem Boden stehen und die Gefahren erkennen, die unserer Jugend von der Zuchtlosigkeit und dem Treubruche drohen, welche die Zeitverirrungen großziehen. Mögen die einen auf das nationale Element im Rahmen des vaterländischen das Hauptgewicht legen, die andern, wie es unser Kindermann auch tat, die industrielle Seite

der Volksbildung besonders betonen, so hat der Schulverein für all das Raum; er will wahrlich nicht die Jugend ihrer Nationalität und der Arbeit entfremdet wissen; er will nur in das Ganze des Schulwesens eine Kategorie von Schule hineingestellt haben, die dem religiösen Bedürfnisse des Volkes in vollem Maße entgegenkommt, und einer solchen Kategorie wird jeder besonnene Vaterlandsfreund Gedeihen wünschen können, auch wenn hier nicht der Schwerpunkt seines Interesses liegt.

So angesehen, hat der Schulverein noch eine weitere Mission: einen Sammelplatz für die patriotischen Schulfreunde zu bilden und seines Ortes, wenn auch nur in bescheidenem Maße, an dem Werke mitzuarbeiten, die Freunde der guten Sache zusammenzuführen zum Schutze der geistigen und sittlichen Güter unseres Volkes.

## 12. Zum Schutze der Schule gegen den Radikalismus: ‚Unverfälschte deutsche Worte'[1].

Die französischen Revolutionstruppen, welche vor hundert und einigen Jahren in die friedlichen Nachbargebiete eindrangen, gaben sich für Pioniere der Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit aus. Vertrauenswürdig sahen diese Volksbeglücker nicht eben aus; sie stahlen, raubten, zahlten mit wertlosen Assignaten und störten nicht bloß den Landfrieden, sondern auch den Frieden des Hauses. Anfangs fanden sie bei gedanken- und gesinnungslosen Leuten Gehör; allein ihre Taten zeigten bald, welchen Abgrund von Lüge ihre Schlagworte bargen. Die von ihnen verkündete Freiheit stellte sich als Knechtschaft heraus, die Gleichheit als Unterwerfung, die Brüderlichkeit als Brutalität. Der Volkswitz sagte treffend: ‚Brüderschaft und Gleichheit wolle eigentlich besagen: Brüder, schafft und gleich heut!' Revolutionäres Treiben hält sich immer gerne klangvolle Worte als Larven vor, welche den Kurzsichtigen die brutalen, haßverzerrten Züge verbergen sollen. Auch unsere heutigen Duodezrevolutionäre wissen die Wortmasken mit unleugbarem Geschicke zu handhaben. Deutschtum und Evangelium sind die Schlagworte, mit denen sie die Gedanken- und Gesinnungslosen — diese Sorte stirbt ja niemals aus — berücken. Vertrauenswürdig sehen diese heutigen Volksretter so wenig aus wie ihre französischen Vorbilder; sie stören gleich diesen den Land- und Hausfrieden zugleich: ein Brodem moralischer Unterwelt ist ja jüngst von daher entstiegen; für ihre Schandpresse wissen sie den Leuten das Geld abzulocken; doch — um ihnen nicht

[1] Aus der ‚Christlichen Schul- und Elternzeitung', Wien 1902, Februarheft.

zu nahe zu treten — ihre Zahlungen leisten sie in richtiger Markwährung. Die Taten dieser Neujakobiner werden dieselbe Ernüchterung bewirken wie die ihrer Vorläufer; ihre Schlagworte fangen schon an, durchsichtig zu werden, selbst für blödere Augen. Deutschtum und Evangelium heißt es; Verrat, Fremdherrschaft, Unglaube, Gotteslästerung sind gemeint. Ein wunderliches Deutschtum, welches auf Treubruch und Bestechung gebaut ist! Als undeutsch brandmarkte man in der napoleonischen Zeit die Männer, welche dem Vaterlande die Treue brachen und fremden Sold nahmen; mit Recht, obwohl mancher es mit schwerem Herzen und Gewissensbissen tat. Die heutigen Nachfolger dieser Charakterlosen aber schämen sich gar nicht der rollenden Mark und des ganzen verbrecherischen Apparates, mit dem sie arbeiten; ihr Deutschtum ist mit der Treue zugleich die Scham, die Ehre, das Gewissen losgeworden. Ein wunderliches Evangelium, hinter welchem der Unglaube hervorgrinst, ja das unverfälschte Heidentum des Wodankultus uns anfletscht! Evangelisch ist die dem Auslande zugestreckte hohle Hand, heidnisch die andere, die an unsern Heiligtümern rüttelt. Und dieses verlogene Neujakobinertum regaliert uns mit ‚unverfälschten deutschen Worten'[1].

Es wird nützlich sein, zu zeigen, wie unverfälschte deutsche Worte wirklich aussehen, und ein wenig Sprachlehre nicht für die Kleinen, sondern für die Großen zu treiben, vaterländische Wortkunde für solche, denen Deutschtum, Vaterland und Wahrheit noch nicht zu leeren Worthülsen geworden sind.

Unsere Muttersprache ist groß geworden auf dem Schoße der Mutterkirche; der deutsche Sprach- und Spruchschatz ist durchsetzt und durchwachsen mit dem Lehrgute, welches die christlichen Bekehrer, die Sendboten Roms, unserem Volke brachten. Das älteste Denkmal der deutschen Literatur ist die Bibelübersetzung eines Bischofs, des Goten Ulfilas; an der Spitze der hochdeutschen steht die Evangelienharmonie des Mönches Otfrid, an der der niederdeutschen die Dichtung ‚Heliand', d. i. Heiland. Durch das ganze Mittelalter zieht sich die Verschmelzung des deutschen Denkens und Fühlens mit dem christlichen Glauben. In den Spruchsammlungen werden häufig biblische Sprüche als Worte des Volksmundes bezeichnet, z. B.:

Êst ein alt gesprochen wort:
Swâ dîn herze wont,
Dâ lît din hort,

d. i.: ‚Wo dein Schatz ist, da ist dein Herz' (Lk 12, 34); ferner:

[1] Der Titel eines alldeutschen Blättchens.

Ich hab gehört und vernommen,
Das mann inn frucht ein bawm erkenn

(Mt 12, 33. Lk 6, 44), und:

Sô hört ich pei der ersten sag:
Niemant zwain gedienen mag [1]

(Mt 6, 24. Lk 16, 13).

Das Schriftwort erscheint hier so in den Gedankenkreis des Volkes übergegangen, daß es als Eigenbau aufgefaßt wird; die Weisheit der Kirche ist zur ‚Weisheit auf der Gasse' geworden, wie Bischof J. M. Sailer in seinem gleichnamigen Buche die Sprichwörter nennt [2]. In zahllosen andern Fällen ist der biblische Ursprung in Erinnerung geblieben, aber die Fassung echt volkstümlich, so in den Sprüchen:

Aller wîsheit anevanc
Ist gotes vorhte sunder vanc

(Ps 110, 10), oder in anderer, das Ohr noch mehr anmutender Fassung:

Gote dienen âne wanc,
Deist aller wîsheit anevanc.

Gleichen Geistes sind die Sprüche: ‚Reden ohne Gott sind Torenspiel', ‚Bei Gott ist Rat', ‚Gott und genug' u. a. Daß alle menschlichen Sorgen schließlich bei Gott und beim Glauben anlangen, besagen die Sprüche: Alle stîge gênt zer strazen, ‚Alle Wege führen nach Rom'. Das Verneinen und Zweifeln ist nicht Sache der Weisen im Volke: ‚Ein Narr kann mehr verneinen, als zehn Gescheite behaupten können';

Zwîfel bûwet selten wol,
Des ist manc acker distel vol.

Wo solche unverfälschte deutsche Worte umgingen, nahmen auch die Wörter das Gepräge der damit ausgedrückten christlich-volkstümlichen Kerngedanken an. Die lateinischen und zum Teil griechischen Wörter, welche die Glaubensboten mitbrachten, wurden so bald heimisch, ‚daß', wie ein Sprachforscher sagt, ‚niemand mehr das neue Christliche von dem alten Einheimischen unterscheiden konnte. Die Durchdringung war um so inniger, weil die Bekehrer des deutschen Volkes sich nicht begnügten, den lateinischen Ausdruck im Deutschen einzubürgern; weitaus in den meisten Fällen suchten sie vielmehr ein einheimisch-deutsches Wort und drückten ihm den christlichen Stempel auf. Namentlich tun sie dies

[1] Vgl. Dr Ignaz Zingerle, Die deutschen Sprichwörter im Mittelalter, Wien 1864.

[2] Mit Bezug auf Spr 1, 20: ‚Die Weisheit predigt auf der Gasse, und auf den Straßen läßt sie ihre Stimme hören.' Vgl. oben S. 147 und 361.

mit allen Grundbegriffen des Christentums, wie die Wörter „Glaube", „Minne", „Sünde" usf. beweisen. Vom 12. Jahrhundert an wandern diese Ausdrücke als ein Ganzes mit dem übrigen Sprachschatze die Zeiten herab. Sie teilen das Schicksal aller Wörter, um in ihren Bedeutungen teilweise verändert und hin und wieder durch andere Ausdrücke verdrängt zu werden. Wie sehr sie aber einen unveräußerlichen Bestandteil des ganzen Sprachschatzes bilden, das zeigen die umgetauschten Ausdrücke fast noch mehr als die beibehaltenen. So ist das Wort „Minne" nach und nach durch das Wort „Liebe" verdrängt worden; aber mit den verschiedenen weltlichen Bedeutungen ist auch die christliche auf das Wort „Liebe" übergegangen, das in die ganze Erbschaft der alten Minne eingetreten ist; so unzertrennlich war die christlich-sittliche Bedeutung mit diesem Worte verwachsen'[1].

In den Truhen des Sprachschatzes liegt aufbewahrt, was die Sendboten aus Rom brachten; ‚Germaniens Dom' ist auch sprachlich nicht ohne Rom gebaut worden, und wenn heute der Ukas ausgegeben wird, daß dies von nun an zu geschehen habe, so zeigt die Beibehaltung der Wörter ‚Germanien' und ‚Dom' an sich schon die kindische Lächerlichkeit des Unternehmens. Auch in solchen Sprachkunststücken können unsere Neujakobiner an die alten erinnern. Als der Marquis de Saint-Cyr vor dem Revolutionstribunale stand, sollte er seinen Namen angeben. Er tat es, wurde aber beschieden: ‚Marquis gibt es nicht mehr.' — ‚Also: de Saint-Cyr.' — ‚Adel gibt es auch nicht mehr.' — ‚Also: Saint-Cyr.' — ‚Heilige (Saints) gibt es auch nicht mehr.' — ‚Also: Cyr.' — ‚Das klingt wie die Anrede an den König: Sire.' — ‚Nun dann habe ich überhaupt keinen Namen', erklärte der Marquis seinen nun doch etwas verdutzten Richtern. Eine Ausmerzung des christlichen Elements aus unserer Sprache würde deren Wortschatz ausleeren und um seine schönsten Kleinodien bringen, würde das geistige Gewebe zerfetzen, welches der Bedeutungskreis der inhaltvollsten Wörter darstellt.

Bei diesem Gewebe ist zumeist der Aufzug vorchristlich, d. h. die Grundbedeutung altgermanisch, aber der Einschlag ist christlich, d. h. seinen Vollgehalt hat das Wort erst durch das christliche Denken erhalten; oder um ein anderes Bild zu gebrauchen: den Wortleib fanden die Glaubensboten vor, die Seele hauchten sie ihm ein.

---

[1] Rudolf v. Raumer, Die Einwirkung des Christentums auf die althochdeutsche Sprache, Stuttgart 1845. Raumer war gläubiger Protestant; die Stellen, in welchen er den Klerus des Mittelalters gegen tendenziöse Verleumdungen in Schutz nimmt (S. 231 f usw.), verdienten heute noch gelegentlich abgedruckt zu werden.

Das Wort ‚Seele' selbst ist dafür ein belehrendes Beispiel. Sein Ursprung ist strittig; manche leiten es von ‚sieden' ab, so daß es das innere Feuer ausdrückte, andere bringen es mit ‚See' zusammen, wonach es das Wallende, Bewegte besagte. Die Grundbedeutung aber ist: Lebenskraft; das Beseelen kommt dem Beleben nahe, seelenlos ist leblos; eine Seele hat auch das Tier als Lebewesen. Aber der Sprachgebrauch schränkt das Wort in andern Wendungen auf den Menschen ein. Wir sprechen von der Seelenzahl eines Ortes, gebrauchen ‚keine Seele' im Sinne von ‚niemand' u. a. Dieser Sprachgebrauch stammt aber aus der Bibel: ‚Alle Seelen, die mit Jakob nach Ägypten kamen, waren sechsundsechzig', heißt es Gn 46, 26, und so häufig. Damit nimmt das Wort die Wendung zum Innern: die Seele ist der Träger des Innenlebens. So brauchen wir das Wort in Wendungen wie ‚jemand in die Seele reden', ‚ihm etwas auf die Seele binden', ‚etwas auf der Seele haben', ‚in jemandes Seele lesen' u. a. Damit gewinnt das Wort auch eine sittliche Bedeutung, die sich der von Gewissen nähert. Die Sprache des Beichtstuhls gibt hier ihren Beitrag zum Bedeutungskreise des Wortes; sie aber redet vom Seelenheil, von der Seelenrettung, von den armen Seelen; das verlangt die Seelsorge. Damit erst wird die Seele über das Endliche hinausgehoben und als das Unvergängliche im Menschen allem Zeitlichen gegenübergestellt: ‚Was nützte es dem Menschen, wenn er die ganze Welt gewänne, an seiner Seele aber Schaden litte?' (Mt 16, 25) usw. Erst diese christliche Weihe gibt dem Begriffe die Tiefe und Innerlichkeit, welche uns in Wendungen und Worten wie ‚aus ganzer Seele', ‚aus tiefer Seele', ‚seelenvoll', ‚Seelenadel', ‚Seelenschönheit' u. a. entgegentritt. Der glaubenslosen Anschauung ist darum das ganze Wort instinktiv zuwider; sie möchte dem Menschen am liebsten die Seele absprechen, aber aus dem Wörterbuche läßt sich nicht so schnell tilgen, was die christliche Kultur darin eingeschrieben hat.

Ein Wort, welches man mit Recht als eine Perle des deutschen Sprachschatzes ansieht: ‚Gemüt', hat eine ähnliche Geschichte wie das sinnverwandte ‚Seele'. Die Grundbedeutung seines Stammwortes ‚Mut' ist: Kühnheit, Freudigkeit, Kraft; im Althochdeutschen bedeutet gimuoti Freude, im Mittelhochdeutschen gemüete Verlangen, Stimmung; ‚wohlgemut' gebrauchen wir noch in dem Sinne von ‚guter Stimmung'. Wir bezeichnen heute mit ‚Gemüt' den Sitz der Gefühle und Strebungen; aber das ‚ahnende Gemüt' ist uns auch eine erkennende Kraft:

‚Was der Verstand der Verständ'gen nicht sieht,
Das übet in Einfalt ein kindlich Gemüt',

heißt es bei Schiller. ‚Gemüt' kommt dann mit ‚Herz' überein und schließlich auch mit ‚Seele'; Ausdrücke wie: ‚mir sagt's das Gemüt', ‚die Stimme des Gemütes', lassen die Vertauschung des Wortes mit ‚Herz' und ‚Seele' zu. Hier ist es wieder das christliche Denken, welches dem Worte Weihe und Tiefe gegeben hat, und wir können sogar den Prediger namhaft machen, der sein redlich Teil dazu beigetragen hat. Es ist der Dominikaner Eckhart im 14. Jahrhundert, gewöhnlich Meister Eckhart genannt, von dem ein neuerer Forscher sagt, daß wir ihm und seinen Ordensgenossen ‚manches verdanken, was wir der deutschen Sprache als Naturgabe zuschreiben möchten'. Er nennt seine Darstellung ‚ausgezeichnet durch die Kraft, mit der er den Gehalt des Innern gegenständlich zu machen sucht; die Gedanken und Empfindungen lösen sich gleichsam ab von ihrem Grunde, erhalten eine Seele eingehaucht und stehen lebend und handelnd vor unsern Augen'[1]. Er hat den Deutschen zahlreiche Ausdrücke zur Schulsprache der christlichen Philosophie angeeignet; so ‚Einheit', bei ihm einekeit (unitas), ‚Möglichkeit und Wirklichkeit', bei ihm mügelicheit und würklicheit (potentia et actus), ‚Sinnlichkeit', bei ihm sinnelicheit (sensibilitas), ‚Bildung' (formatio) u. a. Eckhart prägt nun auch das Wort ‚Gemüt' aus, indem er hineinlegt, was das biblisch-lateinische mens besagt: Ein kraft ist in der sele, die heizet daz gemüete, die hat Got geschaffen mit der sele wesen, diu ist ein ufenthalt geistlicher forme unde vernünftiger bilde. Die Formen und Bilder sind, was wir Ideen nennen; geistlich ist soviel wie geistig, übersinnlich. Das Gemüt ist also unser Inneres, sofern ihm Gott an den Urbildern des Wahren, Rechten, Schönen, Guten Anteil gegeben hat. Auf dieser Höhe hat sich das Wort ‚Gemüt' nicht halten können, aber es ist darin doch keineswegs verloren und verwischt, was der fromme Sinn des sprachgewaltigen Mannes hineingelegt hat.

‚Fromm' ist selbst ein Wort von ähnlicher Entwicklung wie ‚Seele' und ‚Gemüt'. Wieder ist die Grundbedeutung sinnlich und äußerlich. Das Wort ist mit ‚vor', ‚fort', ‚fordern', ‚fördern' verwandt; fruma heißt im Althochdeutschen ‚Förderung', ‚Nutzen', wie wir auch noch sagen ‚zu meinem Frommen', d. i. zu meinem Besten, und ‚es frommt', d. i. es nützt. Im Mittelhochdeutschen heißt vrümecheit ‚Tauglichkeit', ‚Tüchtigkeit', besonders ritterliche Tüchtigkeit, d. i. Tapferkeit. Der christliche Ritter war aber nicht bloß tapfer, sondern er hatte auch gehorchen gelernt:

‚Mut zeiget auch der Mameluk,
Gehorsam ist des Christen Schmuck',

[1] Rudolf Eucken, Geschichte der philosophischen Terminologie, Leipzig 1879, 118. Vgl. oben S. 370 und Friedr. Kluge, Unser Deutsch[2] (1910).

wie Schiller in der christlich-empfundenen Dichtung vom ‚Kampfe mit dem Drachen' sagt. So kommt in das Wort die Bedeutung ‚gehorsam', die wir in Ausdrücken wie ‚frommes Pferd', ‚lammfromm' u. a. finden. In Wendungen wie vrum in tugende vollzieht sich die Wendung in das Religiöse; Tugend, von taugen, bedeutet zunächst auch nur Tüchtigkeit und erhält erst durch Aufnahme des christlich-lateinischen Begriffes virtus seine volle Bedeutung. Wenn Heinrich von Meißen, genannt Frauenlob, gest. 1318 zu Mainz, bestattet im Kreuzgange des Domes daselbst, singt:

Vrum mache mich in tugende
Daz mînes sinnes arke baz
Ûz der sünden vlüete gezücket werd,

d. i.: Mach mich stark in der Tugend, daß meines Sinnes Arche aus der Flut der Sünde gezogen werde — so hat ‚fromm' den Sinn angenommen, den wir heute damit verbinden. In Ausdrücken wie ‚fromme Vorzeit', ‚fromm und schlicht nach altem Brauch' u. a. liegt ‚tüchtig' und ‚gottesfürchtig' zugleich. Ein Reimspruch der Studenten aus dem 16. Jahrhundert lautet:

‚Frisch, frei, fröhlich und frumb,
Ist der Studenten Reichtumb.'

Auch die Buchdrucker wählten den Vers als Wahlspruch in der Form:

‚Frisch, frei, fröhlich, freundlich und frumb,
Ist aller Buchdrucker Reichtumb.'

Der Turnerspruch aus der Zeit der Freiheitskriege lautet:

‚Fromm, frei, frisch, fröhlich.'

Das ‚fromm' war als ‚gottesfürchtig' gemeint, denn in den Zeiten der patriotischen Erhebung war der Sinn dafür rege, was die Vorfahren hochgehalten und empfunden hatten; die christlich-germanische Gesinnung erfüllte die Gemüter. Die liberalen Turner ließen stillschweigend das ‚fromm' weg [1]; da hatte sich der Zusammenhang von Gottesfurcht und Tüchtigkeit verdunkelt, der Anfang der totalen Verfinsterung des Christlich-germanischen bei unsern neuesten Wortfälschern, bei denen all die schönen Beiworte in das eine ‚frech' zusammengeschmolzen sind.

Wir halten uns an den unverkürzten Spruch und die unverfälschten Worte und Wörter unserer Vorfahren.

[1] Büchmann, Geflügelte Worte [12], Berlin 1880, 463.

## 13. Pro aris et focis [1].

Als die Güter, für welche ein Volk mit seiner ganzen Kraft einzustehen habe, sind des Volkes Recht und seine Sprache bezeichnet worden. Die alten Römer griffen einerseits höher hinauf und andrerseits tiefer in die Bedingungen des Lebens hinab, wenn sie als diese Güter den Altar und den Herd nannten. Pro aris et focis, für die Altäre und Herde zu kämpfen, war ein Mahnruf, dem wir bei den römischen Schriftstellern und Rednern öfter begegnen, wobei die kurze Formel auch vielfach erweitert erscheint. So fordert Camillus die Senatoren auf, gegen die gewalttätigen Volkstribunen ‚für Altäre und Herde, für die Tempel der Götter und den Boden, auf dem sie selbst entsprossen', den Kampf aufzunehmen [2]. Marcus Petrejus feuerte in der Entscheidungsschlacht gegen Catilina die Soldaten an, ‚für das Vaterland und ihre Kinder, für Altäre und Herde zu streiten' [3].

Gegen denselben Empörer einzuschreiten, rief Cicero am Schlusse seiner catilinarischen Reden die Senatoren auf mit den Worten: ‚Über euer und des römischen Volkes Heil, versammelte Väter, über eure Weiber und Kinder, über die Altäre und Herde, über die Staatsgewalt, die Freiheit, das Wohlergehen Italiens und des gesamten Gemeinwesens treffet, wie es Brauch bei euch ist, gewissenhaft und mutig die Entscheidung.' [4]

In der Formel ‚Altar und Herd' bezeichnet das erste Wort die Güter, welche der Mensch der Gottheit unmittelbar dankt, der Herd dagegen den irdischen, zunächst in der häuslichen Gemeinschaft erworbenen Besitz. Altäre aber standen nicht bloß in den Tempeln, sondern auch auf Straßen und Plätzen und in den Höfen der Häuser selbst, und ein kleiner Herd im Hause war für die Opfergaben für die Hausgötter, Laren, bestimmt, also zugleich Altar. So konnte arae et foci ebensowohl Haus und Herd, wie Gemeinwesen und Familie, wie göttliche und menschliche Güter ausdrücken.

In letzterem Sinne kommt der Ausdruck einem andern, in der römischen Rechtssprache üblichen, nahe: fas et ius, göttliches und menschliches Recht. Fas wurde wie bei den Griechen Themis selbst als Gottheit verehrt; der Gesandte, welcher von Nachbarn geraubtes Gut wiederzufordern hatte, rief beim Überschreiten der Grenze: ‚Höre, Jupiter, höre, o Gau, höre, Fas, ich bin der öffentliche Bote des römischen

[1] Aus der ‚Christlichen Schul- und Elternzeitung', Wien 1903, Nr 18.
[2] Bei Livius 5, 30. [3] Sallust, Catilina 50.
[4] Cicero, Gegen Catilina 4, 11, 24.

Volkes und komme als Gesandter von Rechts und Gottes wegen (iure pieque), laßt meine Worte Gehör finden.'[1]

Der fromme Sinn, welcher Altar und Herd zum Ausdrucke für die Güter des Lebens wählt und die Lebensordnung als von Gottes und Rechts wegen bestehend verehrt, spricht sich nachdrücklichst auch in der Heiligen Schrift aus, wenn es heißt: ‚Gott ist an seiner heiligen Stätte, Gott, der die Gleichgesinnten zusammenwohnen macht im Hause'[2], und wenn beim Manna erinnert wird, daß ‚der Mensch nicht vom Brote allein lebt, sondern von dem Worte, das aus Gottes Munde geht'[3]. Die spirituellen und die irdischen Güter verbindet der Benediktinerspruch: Ora et labora, Bete und arbeite. Die in der Heidenwelt fortwirkende Weisheit und die Weisheit der Heiligen Schrift kommen hier, wie dies so oft der Fall ist, überein, und wir haben Grund, ihre gemeinsame Lehre nicht durch moderne Meinungen abschwächen zu lassen. Altar und Herd, fas und ius, Manna und Brot, Gebet und Arbeit besagen mehr als Recht und Sprache. Das menschliche Recht bedarf des göttlichen als Rückhalt; was an ihm Menschenwerk ist, wird für uns nur dadurch bindend, daß es seine Sanktion durch das von Gott uns eingepflanzte sittliche Naturgesetz oder natürliche Sittengesetz erhält. Dieses gilt für alle Völker, und keines darf das im Kampfe für das eigene Recht aus dem Auge verlieren. Geschieht dies, so verschrumpft der Begriff des Rechts zu dem des Machtbereichs, des Spielraums, der Gewalt, und das Streben danach ist vor Gewalttat gegen andere nicht bewahrt. Der Kampf ums Recht hat seine Grenzen in den Pflichten der Religion; ein Volk soll für sein Recht einstehen, aber zuhöchst für seinen Glauben; als Grundstein der Rechtsordnung muß ihm der Altarstein gelten.

Die Sprache ist ein hohes Gut des Volkstums und ihre Erhaltung wohl des Kampfes wert. Sie ist in den Gütern des Herdes einbegriffen, denn das Haus ist ihre ursprüngliche Heimstätte: wir nennen die Sprache, in die der Mensch hineinwächst, die Muttersprache; die Römer nannten sie die Sprache der Väter, sermo patrius. Aber sie reicht auch in die Güter des Altars hinein; der Glaube kommt vom Hören[4], und er nährt sich von den Worten des ewigen Lebens[5]; oratio bedeutet Rede und Gebet zugleich; zu den Schätzen der Sprache hat das Gebet und die Betrachtung ihr reichlich Teil beigetragen; mit dem Verstummen des Gebets würde die Sprache ihre Weihe verlieren.

[1] Livius 1, 32. [2] Ps 67, 6 u. 7. [3] Dt 8, 3. Mt 4, 4. Lk 4, 4.
[4] Röm 10, 17. [5] Jo 6, 69.

‚Nimm das Gebet aus der Welt', sagt ein Philosoph des 19. Jahrhunderts, ‚und es ist, als hättest du das Band der Menschheit mit Gott zerrissen, die Zunge des Kindes stumm gemacht.'[1]

‚Herd und Altar' ist der angemessenste Ausdruck für die Güter des Lebens, weil er diese, angefangen von den natürlichen, zeitlichen, materiellen, bis zu den übernatürlichen, außerzeitlichen, spirituellen hinauf, umspannt und das Niedere und Höhere in seiner Zusammengehörigkeit erkennen läßt. Was die Weisheit der Vorzeit als zusammengehörig verstand, hat das moderne Wesen auseinandergerissen, es hat dann weiter das Niedere gegen das Höhere gekehrt und schließlich die ganze Güterwelt entwurzelt und in Frage gestellt. Erst hieß es: der Herd ist sich genug, der Altar ist müßig; dann wurde verkündet: das Müßige ist schädlich, und es soll nur der Herd gelten, und schon werden Stimmen laut: Herd und Haus, Ehe und Familie sollen neuen Gebilden Platz machen.

Vor dem ersten Schritte zu diesem Zerstörungswerke warnt schon die Heilige Schrift: ‚Sage nicht in deinem Herzen: Meine Kraft und die Stärke meiner Hände haben mir dies alles errungen, sondern des Herrn, deines Gottes, gedenke, daß er es ist, der dir Kraft gegeben hat.'[2] Auch die Alten warnten vor einem maßlosen Kulturstreben, das der göttlichen Weihe entbehrt, und sahen in dem Titanen Prometheus dessen Ahnherrn, ‚der mit bösem Truge das Feuer den Völkern zubrachte'[3], während die Segensgottheiten Demeter-Ceres und Dionysos-Bacchus den Menschen die geregelte Arbeit gelehrt, Gesetze und Sitten gegeben und ein Leben nach dem Tode erschlossen haben[4]. In dem Gedichte ‚Prometheus' läßt Goethe den Titanen den Himmelsgott Zeus mit den Worten verhöhnen:

‚Mußt mir meine Erde doch lassen stehn
Und meine Hütte, die du nicht gebaut,
Und meinen Herd, um dessen Glut du mich beneidest',

recht eigentlich eine Kriegserklärung gegen den Altar im Namen des Herdes. Davon lebt etwas in dem modernen Kulturbegriffe, der auf der materiellen Kultur fußt, auf die Bewältigung der Naturkräfte als die höchste Aufgabe hinweist, die Arbeit, die selbsteigene Kraftbetätigung, als Selbstzweck hinstellt, an Stelle bleibender Normen und Ziele den rastlosen Fortschritt mit immer wechselnden Aufgaben setzt. Wird solche Glut auf dem Herde entfacht, dann erlöschen die Opferflammen

[1] Th. Fechner, der Begründer der Psychophysik. [2] Dt 8, 17.
[3] Horaz, Oden 1, 3, 28. [4] Vgl. oben S. 102.

des Altares; sein Dienst wird als überflüssig, die nützliche Arbeit beeinträchtigend, angesehen. Als Müßiggänger werden zunächst die Mönche verbannt, sie, die einst dem Volke das Arbeiten gelehrt haben, freilich ein solches, das nicht mehr als das rechte gilt, weil es daneben auch dem Gebete Zeit läßt. Nach den Mönchen wird der Priester ausgewiesen; sein Anblick könnte das Volk daran erinnern, daß es noch eine andere Ordnung des Lebens gibt als die der erwerbenden Arbeit, die ihre Befriedigung in sich selbst trägt, sich selber Kultus ist und keines Segens von oben bedarf.

So wird der Herd gegen den Altar, die Kultur gegen den Kultus gekehrt, aber die dabei dienstbaren Kräfte: der materielle Sinn, die Begehrlichkeit, das maßlose Freiheitsstreben, nehmen unversehens die Wendung gegen den Herd selbst. Jener Kultus der Kultur hält nicht vor, man verlangt greifbare Gaben von ihr, jeder will Anteil an den Genüssen haben, welche sie zur Zeit nur einer Minderzahl spendet; eine neue Arbeitsordnung, eine andere Gesellschaftsverfassung wird gefordert, Gemeinsamkeit der Arbeit und des Genusses soll Platz greifen, jedes Sonderwesen soll vor dem Gemeingeiste verschwinden, und damit die Familie, das Eigentum, das Haus, der Herd.

Als im 18. Jahrhundert die Entfremdung von der Religion ihren Anfang nahm, erhoben sich warnende Stimmen: die Abkehr vom Altare bedeute die Erschütterung der Grundlagen der Gesittung und Kultur überhaupt, sie sei ein erster Schritt zur Auflösung aller Ordnung. Aber sie fanden kein Gehör; man meinte, solche Besorgnisse entsprängen zu großer Ängstlichkeit; man werde auf der Erde um so fester stehen, wenn man sich nicht mehr so viel mit dem Himmel zu schaffen mache, im Diesseits um so heimischer werden, wenn man den Gedanken an eine jenseitige Heimat zurückstelle. Die Geschichte hat solche Beschwichtigungen als nichtig, dagegen die Warnungsrufe als begründet erwiesen und das stolze Vertrauen auf den Herd zu Schanden gemacht. Die Einsicht beginnt heute Boden zu fassen, daß das Preisgeben der außerzeitlichen Güter der Anfang der drohenden Zerrüttung war, daß die Angriffe auf den Altar letztlich auch den Herd untergraben.

Pro aris et focis! Wer den Herd schützen will, schirme den Altar; um ihn haben sich die Kämpfer für die Rechts- und Gesellschaftsordnung zu scharen; von Rechts und Gottes wegen, iure pieque, müssen sie das Geraubte wiederfordern und weiteren Raubzügen ein Ende machen. Der Ruf: Für Recht und Ordnung! ist ein leerer Hall, wenn ihm nicht der andere vorangeht: Friede mit der Kirche!

Zwischen dem Hause und der Kirche liegt die Schule. Vom häuslichen Herde kommt die Jugend her, der sie ihre Pforten öffnet, und dem Altare soll sie ihre Anvertrauten entgegenführen. Damit leitet sie sie zugleich zu den Stätten des Gemeinlebens und des öffentlichen Wirkens, erschließt ihren Sinn für die Heimat und das Vaterland, denn Altar und Herd sind der Inbegriff für die Güter des Lebens. Die Schule ist aber selbst ein Herd, Nahrung spendend, nicht wie der häusliche Herd die Bedürfnisse des Lebens, sondern geistig-sittliche Nahrung. Sie führt fort, was die fürsorgende Liebe des Hauses begonnen hat, in lehrender und weisender Liebe, und darin kommt ihr Dienst dem des Altares näher, als was das Haus gewährt. Die Schule vom Altare losreißen, heißt sie sich selbst entfremden und schließlich auch dem Hause rauben. Es wiederholt sich hier im kleinen derselbe Zerstörungsprozeß, den wir vorher im großen erblickten: die von der Kirche losgerissene Schule ist in Gefahr, von dem Hause abgetrennt zu werden, indem sie zum Spielballe für die Fanatiker des falschen Gemeingeistes herabsinkt.

Als die französischen Revolutionäre die alten trefflichen Schulen des Landes zerstört hatten, errichteten sie Marsschulen, in welche die Kinder nach Art der spartanischen zwangsweise aufgenommen wurden, um zu Sansculotten herangebildet zu werden, und heute sehen wir auf demselben Boden die Anfänge der nämlichen Wahnsinnstaten, einen Selbstmordversuch eines Volkes.

Der Kampf für Altar und Herd ist auch der Kampf für die Schule, und der Ruf: Friede mit der Kirche! ist das erste Wort zur Verständigung aller der Schule, der Jugend, dem Volke, dem Vaterlande Wohlgesinnten.

# Autorenregister.

Die größere Zahl bezeichnet die Seite, die höhergestellte, kleinere die Anmerkung.


Abraham a Santa Clara 170 174 f.
Albertus 299.
Alexander von Aphrodisias 225.
Archytas 226.
Aristophanes 407.
Aristoteles 10 37 f 44 48 f 58 60 70 166 177 183 198 202 210 213 218 f 221 223 225 231 251 257 276 294 303 312 324 328 349 370.
Arnim 15 147.
Äschylos 154.
Augustinus, hl. 10 43 82 214 237 294 360.

Bacon von Verulam 2 47 206.
Baer v. 49.
Baier 10 [1].
Baldrian 63 [1].
Basedow 6 20 145 151.
Bateus 2 4.
Baumgartner 132 f.
Bekker 49.
Bernhard, hl. 134.
Biedermann 2 [1] 246.
Boccaccio 120.
Böckh 14 215 f.
Bodinus 1 [2].
Bonaventura, hl. 82 123.
Bonstetten 368.
Braun Jul. 102.
Brentano Fr. 214 [1].
— Kl. 15 147.
Brunetière 401 [3].
Bücher 168.
Buchlerus 69.
Büchmann 85.
Buckle 89.
Burckhardt 149 [1].
Bürger 136.

Campanus 277.
Campe 6 277.
Cathrein 376 f.
Christen A. 152.
Chwolson 94.
Cicero 82 284 294 303 314 319 331 417.
Claudius 18.
Comenius s. Komensky.
Cyrillus 122.

Darwin 65 89 331.
Demokrit 213.
Demosthenes 359.
Denifle 92.
Descartes 50.
Dilthey 39 54 353.
Dörpfeld 341 f 350 f 376.
Dursch 10 61.

Eckhart 85 370 415.
Eichendorff v. 142.
Eichhorn 246.
Elsberger 377.
Emerton 386 [1].
Engels 337.
Epicharm 99.
Eucken 415.
Euklid 275 f.
Eusebius 87.

Fabri H. 242.
Faustmann 85.
Fechner 62 419.
Fibonacci 278.
Fichte 20 37 64 309 f 382.
Fischer K. 329.

Gedike 9.
Geibel 108 293.
Gesner J. M. 17.
Gierke 325 392 398.
Gietmann 140.
Goldscheider 253.
Görres J. 53 147.
Goethe 6 9 15 89 94 124 128 f 146 172 173 238 252 258 287 368.
Göttler 205 [1].
Gottschall 141.
Götz von Berlichingen 128 f.
Goeze 123.
Graser 329.
Grimm J. 147 160 163 168 246 384.
Grotius 331.
Grün A. 86.
Günther 332 [2].
Gutberlet 50.
GutsMuths 7 146.

Habberton 159.
Habrich 48 f 329.
Haeckel 94 95.
Hamann 16 18 146.
Hauber 381 [1].
Haüy 61.
Hegel 16 37 39 48 323 330 337 f 401.
Heine H. 86 160.
Heinrich von Meißen 416.
Helwig 333.
Heraklit 294.
Herbart 7 10 29 f 50 f 55 f 81 177 192 199 207 209 218 f 225 310 322 329 332 f 351 371 372 382.
Herder 9 15 f 85 136 143 f 146 259.
Hergel 59 [3].
Herodot 88.
Hesiod 111 f.
Heydtmann 401 [1].
Hildegard, hl. 122.
Hincke 252.
Hippokrates 58.
Hobbes 330.
Höber 169.

Hoffmann von Fallersleben 157.
Homer 15 88 91 96 99 f 108 f 148 169 172 181 287 f 290 292 f 359.
Horaz 15 116 175 291 303 419.
Huckert 329 332.
Humboldt W. v. 9.

Janssen 53.
Jean Paul 9.
Johann von Salisbury 334.
Jung 333.
Juvenal 70.

Kant 11 17 124 208 f 211 322 345 f 356.
Kayser 3 [2].
Kehrbach 1 [2] 53 367.
Kellner 53.
Kepler 278.
Kickh 87.
Kielland 289.
Kindermann 403 405 409.
Klemens 87.
Klopstock 85 129 148 252.
Kluge 237 239 415 [1].
Knecht 53.
Komensky 1 f 31 150 207 317 333.
Konrad von Würzburg 68 173.
Kopisch 169.
Kralik 86.
Krogh-Tonning 408.
Kunz 53.

Lange Friedr. 345.
Lassalle 321.
Lavater 166.
Lehmann 124.
— Rud. 253.
Leibniz 2 17 50 198 218 344.
Lenau 86.
Leo XIII. 43 53 402.
Lessing 118 f.
Lichtenberg 373.
Liebig 41 206 [1].
Livius 88 251 297 417.
Locke 74 316 333 353 355.
Logau 303.
Loos 59 [5].
Lorinser 59.
Lotze 236.

Macaulay 89.
Mager 230 240 351.
Mannhardt 163.
Mayer 258.
Melanchthon 57 370.
Mendelssohn 127.
Menzel W. 126 f 141.
Milde 61.
Mill 209.
Möhler 92.
Mommsen 16.
Monge 383.
Morel 368.
Möser 130.
Müller Joh. 49.
Mylius 2 [2].

Nagl 230.
Natorp 324 344 f.
Newman 408.
Nicolai 146.
Niemeyer 9 21.
Niethammer 7 20 87.
Nietzsche 123.
Nikolaus von Damaskus 369.
Notker Labeo 370.

Opitz 144.
Ossian 148.
Otfried 84 129.
Öttingen 322 345 [1].
Overbeck 88.
Ovid 88 99 109 169 303.

Pachtler 53.
Paciolus 377.
Palmer 10 61.
Paracelsus 4.
Paulsen 53 367 372 f 377 386 [1] 401.
Perrault 144.
Pertz 384.
Pesch Heinr. 332 [1].
— Tilmann 37.
Pestalozzi 7 20 27 31 192 207 209 345.
Petermann 374 391.
Pfeffel 125.
Pfeifer 263.
Pfranger 125 f.
Philo 102.
Pindar 103 110 291.
Platen v. 84 259.
Plato 11 22 37 59 70 75 82 92 100 106 154 213 226 257 275 276 317 324 331 334 340 343 346 358 361 363 f.
Platz 23.
Plotin 76.
Plutarch 103 369.
Ponce 60.
Preller 292 [6].
Prodikos 257.
Properz 291.
Pythagoras 100 142 261 276 364.

Ranke 351.
Räß 92.
Ratke 1 4 207 333.
Raumer F. v. 85 252 413.
Rein 53 329 349 f 376.
Reybaud 311.
Ritter Heinr. 49.
— Karl 7 14 17 146.
Rocholz 152 159 161 165.
Rolfus 53.
Rösler 92.
Rousseau 6 19 74 95 145 156 161 207 214 221 235 309 322 325 333 f 353 357.
Rückert 161 165 325 404.

Sachs Hans 6 173 300 f.
Sagittarius 2 [2].
Sailer 9 147 361 412.
Sallust 150 [2] 391 417.
Savigny v. 331.
Schelling 37 48 107.
Schiller Friedr. 9 57 f 98 124 252 294 312 381 f 395.
Schlegel Friedr. 16 19 125 126 258.
Schleiermacher 9 10 19 f 49 351 355 371.
Schmidt Erich 140.
Schneider 87.
Schönguth 131 [1].
Schönthan v. 159.
Schröer 163.
Schütz v. 141.
— L. 226 [1].
Schwarz Friedr. 9.
Scott Walter 136.
Seidenberger 399 [1] 401 [1].
Seneca 315.
Servius 88.
Shakespeare 167.
Simon Jakob 185 [1].
Simrock 159.
Sokrates 154 257 359.
Solon 359.
Sophokles 97 111 154 336.
Soyaux-Schanz 151.
Spieß 87.
Spinoza 11 18.

Stein Lor. v. 351 381 [2].
Stolberg Friedr. 19 292.
Stölzle 49 [3].
Strachwitz, Graf 292.
Strauß D. F. 91 123.
Stutzer 329.
Suarez 331.
Sully 48.
Sutor 304.
Swoboda 90.

Taine 145.
Thales 294.
Thaulow 39 323.
Thiersch 252.
Thomas von Aquino, hl. 11 43 f 77 123 213 214 225 234 278 303 331 396 402.
Toischer 1 [2].
Trapp 6 145.
Trendelenburg 11 49 216 229 [1].
Trüper 341 345 [1].

Überweg 210.
Uhland 98 152.
Uhlig 55.

Vergil 88 104 113 148 167 f 175 228 291.
Vincentius von Beauvais 334.
Vives 3.
Volkmann 218 221.
Voltaire 145.
Voß J. H. 102.

Wackernagel Phil. 252.
Waldmüller (Duboc) 170.
Weber Fr. 153.
Werfer 95.
Winkelmann 14.
Wittstein 271 [1].
Wolf Fr. Aug. 8 9 12 381.
Wolff Christ. 17 198.
Wundt 192 f.

Xenophon 88 294.

Zeising 263.
Ziller 32 51 81 192 329 371.
Zingerle 412 [1].
Zschischka 163.

## Berichtigung.

Seite 263 Zeile 1 von oben lies: Zeising statt Zeisig.

In der **Herderschen Verlagshandlung** zu **Freiburg im Breisgau** sind erschienen und können durch alle Buchhandlungen bezogen werden:

# Otto Willmann

# Philosophische Propädeutik

für

den Gymnasialunterricht und das Selbststudium bearbeitet

Zweite, verbesserte Auflage

Zwei Teile. gr. 8°

(Zwei inhaltlich gleiche Ausgaben: **1. für Deutschland, 2. für Österreich.**)

Erster Teil: **Logik.** (IV u. 134 S.) *M* 1.80 (*K* 2.20); geb. in Leinw. *M* 2.30 (*K* 2.80)

Dazu für die Hand des Lehrers: **Begleitworte zur ersten Auflage** von Dr O. Willmanns „Philosophische Propädeutik", Teil 1: **Logik** (4 S.) gratis.

Zweiter Teil: **Empirische Psychologie.** (IV u. 180 S.) *M* 2.50 (*K* 3.—); geb. *M* 3.— (*K* 3.60) Begleitwort (6 S.) gratis.

Zugelassen an österreichischen Gymnasien mit deutscher Unterrichtssprache. (Min.-Erlaß 1906, Z. 5567 [1. Teil] und Min.-Erlaß 1904, Z. 22792 [2. Teil].)

„Das fortwährende Zurückgehen auf die Eigenerfahrung des Schülers, auf den Schatz von Einblicken, den ihm die Lektüre alter und moderner Klassiker zugeführt, das etymologische Zergliedern der Termini, das Aufdecken der Geistesarbeit, die in manchen Redewendungen beschlossen liegt, gelegentlich Notizen philosophiegeschichtlicher Art — all das finden wir in der ‚Psychologie' Willmanns ebenso wie in seiner ‚Logik', mit der jene, wie schon die zahlreichen Verweise zeigen, eine didaktische Einheit bildet.

Daß die Darlegung der Psychologie auch auf das religiöse, ethische und soziale Gebiet hinübergreift, ist gewiß nicht von Schaden, denn nur so gefaßt, vermag der Psychologie-Unterricht wahrhaft erziehend zu wirken und für die sittliche Lebensführung vorzubereiten." (Jahrbuch für Philosophie und spek. Theologie, Paderborn 1904, 2. Heft.)

„... Ergänzt man sein Buch (I. Teil) durch das von Höfler, so kann man nur von Achtung erfüllt werden vor dem Stande, den die philosophische Propädeutik inhaltlich und didaktisch in Österreich augenscheinlich erreicht hat, und den man wohl als vorbildlich bezeichnen darf." (Südwestdeutsche Schulblätter, Karlsruhe 1906, Nr 1.)

„Beide Teile der ‚Philosophischen Propädeutik' von O. Willmann sind durch Erlaß des k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht in Wien zum Lehrgebrauche an Gymnasien mit deutscher Unterrichtssprache allgemein zugelassen worden. Sie verdienen diese besondere Empfehlung durch eine sorgfältige Berücksichtigung der in lateinischen und griechischen Schriftstellern niedergelegten Spruchweisheit und geschilderten Denkformen. Willmanns Werk hat aber auch über die für humanistische Bildung interessierten Kreise hinaus berechtigtes Aufsehen erregt, weil die Klarheit und Wärme seiner Darstellung die genaue Vertrautheit des Verfassers mit der Unterrichtsarbeit verbürgt.... Willmanns Propädeutik wird jedenfalls bald viele Freunde der alten philosophischen Schule um sich sammeln, und das wird einen Fortschritt für die Gesamtheit bedeuten, weil der besonnene Forscher den neuen Wein gesicherter philosophischer Ergebnisse in die sicheren Schläuche bewährter historischer Formen gegossen hat."
(Die Schulpflege, Berlin 1910, Beil. Nr 8.)

---

# Das Prager pädagogische Universitätsseminar

in dem ersten Vierteljahrhundert seines Bestehens. gr. 8° (VI u. 22 S.) 50 *Pf.* (60 *h.*)

In der **Herderschen Verlagshandlung** zu **Freiburg im Breisgau** erscheint und kann durch alle Buchhandlungen bezogen werden:

# Bibliothek der katholischen Pädagogik

Begründet unter Mitwirkung von

Dr L. **Kellner**, Dr **F. J. Knecht**, Dr **H. Rolfus**

und herausgegeben von

**F. X. Kunz,**

Seminardirektor a. D., Kanonikus in Beromünster

Bis jetzt liegen vor:

I. **Kardinal Silvio Antoniano, Die christliche Erziehung.** Dargestellt im Auftrage des hl. Karl Borromäus. Aus dem Italienischen übersetzt und mit der Biographie des Verfassers versehen von F. X. Kunz. gr. 8° (XX u. 446 S.) *M* 5.—; geb. in Halbfranz *M* 6.80

II. **Mapheus Vegius' Erziehungslehre.** Einleitung, Übersetzung und Erläuterungen von K. A. Kopp. — **Äneas Sylvius' Traktat über die Erziehung der Kinder,** gerichtet an Ladislaus, König von Ungarn und Böhmen. Einleitung, Übersetzung und Erläuterungen von P. Galliker. (XII u. 302 S.) *M* 3.—; geb. *M* 4.80

III. **Ausgewählte Schriften** von **Columban, Alkuin, Dodana, Jonas, Hrabanus Maurus, Notker Balbulus, Hugo von Sankt Viktor** und **Peraldus.** Einleitung und Übersetzung von P. G. Meier O. S. B. (XII u. 346 S.) *M* 3.50; geb. *M* 5.30

IV. **Johann Michael Sailers pädagogisches Erstlingswerk,** ein Vorläufer seiner Erziehungslehre. Neu herausgegeben und mit einer Einleitung und Anmerkungen begleitet von Dr L. Kellner. — **Franz von Fürstenberg. Sein Leben und seine Schriften.** Herausgegeben von J. Esch. (XII u. 316 S.) *M* 3.—; geb. *M* 4.80

V. **Johann Ignaz von Felbigers Methodenbuch.** Mit einer geschichtlichen Einleitung über das deutsche Volksschulwesen vor Felbiger und über das Leben und Wirken Felbigers und seiner Zeitgenossen Ferdinand Kindermann und Alexius Vinzenz Parzizek. Bearbeitet und mit Erläuterungen versehen von J. Panholzer. (XII u. 368 S.) *M* 3.90; geb. *M* 5.70

VI. **Franz Michael Vierthalers Ausgewählte pädagogische Schriften.** Herausgegeben und mit einer Einleitung und Anmerkungen versehen von L. Glöckl. (VIII u. 258 S.) *M* 2.60; geb. *M* 4.40

VII. **Kardinal Johannes Dominicis Erziehungslehre** und die übrigen pädagogischen Leistungen Italiens im 15. Jahrhundert. — **Der Kartäuser Nikolaus Kempf und seine Schrift: Über das rechte Ziel und die rechte Ordnung des Unterrichts.** Übersetzt und mit biographischen Einleitungen versehen von P. A. Rösler C. SS. R. (XVI u. 354 S.) *M* 3.60; geb. *M* 5.40

VIII. **Ausgewählte pädagogische Schriften** des **Desiderius Erasmus.** Allgemeine Einleitung, Biographie, Übersetzung und Erläuterungen von Dr D. Reichling. — **Johannes Ludovicus Vive's Pädagogische Schriften.** Einleitung, Charakteristik, Übersetzung und Erläuterungen von Dr Fr. Kayser. (XXXVI u. 436 S.) *M* 5.—; geb. *M* 6.80

IX. **Die Studienordnung der Gesellschaft Jesu.** Mit einer Einleitung von B. Duhr S. J. (VIII u. 286 S.) *M* 3.—; geb. *M* 4.80

X. **Der Jesuiten Sacchini, Juvencius** und **Kropf Erläuterungsschriften zur Studienordnung der Gesellschaft Jesu.** Übersetzt von J. Stier, R. Schwickerath, F. Zorell, Mitgliedern derselben Gesellschaft. (XII u. 470 S.) *M* 5.—; geb. *M* 6.80

XI. **Der Jesuiten Perpiñá, Bonifacius** und **Possevin Ausgewählte pädagogische Schriften.** Übersetzt von J. Stier, H. Scheid, G. Fell, Mitgliedern der Gesellschaft Jesu. (X u. 564 S.) *M* 6.—; geb. *M* 7.80

XII. **Prof. P. A. Achille's Theoretische und praktische Methodik.** Aus dem Französischen übersetzt und mit einer Einleitung und Erläuterungen versehen von Dr J. A. Keller. (LXIV u. 308 S.) *M* 3.80; geb. *M* 5.60

XIII. **Johann Michael Sailer, Über Erziehung für Erzieher.** Mit Anhang. Neu herausgegeben und mit einer Einleitung und Anmerkungen versehen von Dr Johannes Baier. 2., durchgesehene und erweiterte Aufl., herausgeg. von F. X. Kunz. (XII u. 344 S.) *M* 3.40; geb. in Leinw. *M* 4.40, in Halbfranz *M* 5.—

XIV. **Schriften und Einrichtungen zur Bildung der Geistlichen.** Übersetzt, erläutert und mit einer Geschichte des geistlichen Bildungswesens eingeleitet von M. Siebengartner. (XVI u. 502 S.) *M* 5.40; geb. *M* 7.20

XV. **Ägidius Romanus' de Colonna, Johannes Gersons, Dionys des Karthäusers und Jakob Sadolets Pädagogische Schriften.** Übersetzt und mit biographischen Einleitungen und erläuternden Anmerkungen versehen von Michael Kaufmann, F. X. Kunz, Heinr. Al. Keiser und Karl Alois Kopp. (XIV u. 442 S.) *M* 5.—; geb. *M* 6.80

XVI. **G. A. Rayneri, Pädagogik in fünf Büchern.** Mit historisch-literarischer Einleitung von Dr G. B. Gerini. Aus dem Italienischen übersetzt und mit Anmerkungen versehen von A. Keel u. F. X. Kunz. (XII u. 708 S.) *M* 8.—; geb. *M* 10.—

XVII. **Pädagogik des hl. Johann Baptist de la Salle und der christlichen Schulbrüder** in deutscher Bearbeitung von Fr. Petronius Paltram, Mitglied der Kongregation. (XII u. 320 S.) *M* 3.40; geb. in Leinwand *M* 4.40, in Halbfranz *M* 5.—

**Die ganze Bibliothek wird 24 Bände umfassen.**

---

Die folgenden Bände werden noch behandeln:

Die Pädagogik der Heiligen Schrift.
Die Pädagogik der Kirchenväter.
Vorreformatorische Schulordnungen.
Simon Verrepäus: Unterweisungen über die Erziehung und den Unterricht in den Schulen.
Die Pfarrschule (1654).
Frau von Maintenon: Ausgewählte Schriften über Mädchenerziehung.
Gerdil, Hyazinth Sigismund, Kardinal: 1. Anti-Emil. 2. Kleinere pädagogische Schriften.
P. Gregor Girard: Die verschiedenen Lehrformen beim Unterricht. — De l'enseignement régulier de la langue maternelle etc.

---

Von der Überzeugung ausgehend, daß die wahren Grundsätze der Erziehung, wenigstens in ihrem religiös-sittlichen Kerne, ein Gemeingut aller christlichen Völker sind, wird unsere Bibliothek ihren Stoff den Schriftwerken aller christlichen Jahrhunderte und verschiedener Nationen entnehmen und so dem Inhalt nach christlich, der Zeit nach universell und dem Raume nach international sein. Sie wird sowohl für die theoretische und praktische als für die historische Pädagogik ein überaus reichhaltiges und gediegenes, und was besonders beachtet werden möge, fast durchweg neues Material bieten, auf Grund dessen es dem Forscher erst möglich sein wird, eine gründliche Kenntnis von dieser Wissenschaft und einen vollständigen Überblick über ihre historische Entwicklung zu gewinnen.

Biographische Einleitungen werden über Leben und Schriften der verschiedenen Autoren die nötigen Aufschlüsse erteilen, wobei auch den pädagogischen Strömungen und Bestrebungen ihrer Zeit die gebührende Aufmerksamkeit geschenkt werden soll. Diese Bibliothek wird nach ihrer Vollendung als einzig in ihrer Art dastehen und das sein, was ihr Name besagt: eine pädagogische Bibliothek!

Möge das Unternehmen, das eine empfindliche Lücke in der pädagogischen Literatur auszufüllen bestimmt ist, besonders in pädagogischen Kreisen, wozu wir auch namentlich die mutig aufstrebenden katholischen Lehrervereine zählen, die gebührende Beachtung und nachhaltige Unterstützung finden!

In der **Herderschen Verlagshandlung** zu **Freiburg im Breisgau** sind erschienen und können durch alle Buchhandlungen bezogen werden:

**Bartholome,** Dr **Friedrich, Kurze Geschichte der Pädagogik** zum Gebrauche an Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten sowie für Selbstunterricht und Fortbildung. Mit 32 Abbildungen. gr. 8° (XVI u. 368 S.) *M* 4.40; geb. in Leinw. *M* 5.—

**Baumgartner, Heinrich, Pädagogik oder Erziehungslehre** für Lehrer und Erzieher, mit besonderer Berücksichtigung der psychologischen Grundlagen. 5. Aufl., bearbeitet von H. Alois Keiser. 8° (XII u. 252 S.) *M* 2.—; geb. in Leinw. *M* 2.50

— **Psychologie oder Seelenlehre,** mit besonderer Berücksichtigung der Schulpraxis für Lehrer und Erzieher. 4. Aufl. 8° (XII u. 156 S.) *M* 1.40; geb. in Halbleinw. *M* 1.70

— **Unterrichtslehre,** besonders für Lehrer und Lehramtskandidaten. Dazu als Anhang: Abriß der Denklehre. 3. Aufl., bearbeitet von Vinzenz Fischer. 8° (XVI u. 336 S.) *M* 3.20; geb. in Leinw. *M* 3.60

— **Geschichte der Pädagogik** in besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens. Für Lehrerseminarien und zur Fortbildung der Lehrer. 8° (XVI u. 284 S.) *M* 2.40; geb. in Halbleinw. *M* 2.70

**Eggersdorfer, Franz Xaver, Der heilige Augustinus als Pädagoge** und seine Bedeutung für die Geschichte der Bildung. gr. 8° (XIV u. 238 S.) *M* 5.—

**Ernst,** Dr **Julius, Bilder aus der Geschichte der Pädagogik,** für katholische Lehrerseminare bearbeitet. 2., umgearbeitete und erweiterte Aufl. 8° (XVI u. 348 S.) *M* 3.—; geb. in Leinw. *M* 3.60

**Feldigl, Ferdinand, Sonnenblicke ins Jugendland.** Urteile über Erziehung sowie Erinnerungen aus der Schul- und Jugendzeit hervorragender Personen gesammelt. Mit einem Titelbild von O. Kubel. 8° (XVI u. 418 S.) *M* 3.80; geb. in Leinw. *M* 4.60

**Habingsreither,** Dr **P. E., Lehrbuch der Pädagogik** für den Gebrauch beim Unterricht in Lehrerseminaren und zum Selbstunterricht. Erster Teil: Allgemeine Unterrichtslehre. Zweiter Teil: Erziehungslehre. Zusammen in einem Bändchen. 8° (XVI u. 266 S.) *M* 2.40; geb. in Halbleinw. *M* 2.70

**Haidacher,** Dr **Sebastian, Des hl. Johannes Chrysostomus Büchlein Über Hoffart und Kindererziehung** samt einer Blumenlese über Jugenderziehung aus seinen Schriften. Mit einem Titelbild. gr. 8° (VIII u. 134 S.) *M* 2.50

**Kellner,** Dr **K. A. Heinrich, Zur Geschichte der deutschen Volksschule** insbesondere im Kurfürstentum Mainz. 8° (IV u. 28 S.) *M* —.60

**Kellner,** Dr **Lorenz, Kurze Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes** mit vorwaltender Rücksicht auf das Volksschulwesen. 11. Aufl. 8° (XII u. 300 S.) *M* 2.40; geb. in Halbleder *M* 2.75

— **Lebensblätter.** Erinnerungen aus der Schulwelt. 3. Aufl. Mit dem Bilde des Verfassers. 8° (XII u. 606 S.) *M* 4.—; geb. in Leinw. *M* 5.20

— **Lose Blätter.** Aphorismen zur Pädagogik der Familie, der Schule und des Lebens. Gesammelt und geordnet von Adam Görgen. Mit Lebensabriß und zwei Schriftproben. 2., verbesserte und vermehrte Aufl. 8° (XXXII u. 388 S.) *M* 3.60; geb. in Leinw. *M* 4.50

**Kunz, Franz Xaver, Grundriß der allgemeinen Erziehungslehre,** vorzugsweise für Lehrerseminarien und Lehrer. Mit einem Anhange: Verzeichnis pädagogischer Literatur. 8° (VIII u. 146 S.) *M* 1.60; geb. in Leinw. *M* 2.—

**Meschler, Moritz,** S. J., **Leitgedanken katholischer Erziehung.** (Gesammelte Kleinere Schriften, 2. Heft.) 2. Aufl. 8° (IV u. 156 S.) *M* 1.80; geb. *M* 2.40

**Raue,** P. **Severus,** O. F. M., **Christus als Lehrer und Erzieher.** Eine methodische Studie über das heilige Evangelium. 2., verbesserte und vermehrte Aufl. 8° (XVI u. 416 S.) *M* 3.20; geb. in Leinw. *M* 4.—

**Reinelt,** Dr **Paul, Christliche Erziehungslehre in Zitaten.** Aus den Väterschriften gesammelt. 12° (XII u. 486 S.) *M* 3.—; geb. in Leinw. *M* 3.80

**Schneiderhan, Johannes, Der Anfänger.** Theoretisch-praktische Anleitung zum Unterricht im ersten Schuljahr für Lehrer und Schulamtskandidaten. Nebst Geschichtlichem über die Entwicklung des Unterrichts in den einschlägigen Lehrgegenständen. 4., umgearbeitete Aufl. 8° (XII u. 326 S.) *M* 3.20; geb. in Leinw. *M* 3.80

**Stolz, Alban, Erziehungskunst.** 7., verbesserte Aufl., herausgegeben von Dr J. Mayer. 8° (X u. 390 S.) *M* 3.40; geb. in Leinw. *M* 4.50, in Halbfranz *M* 4.80

**Weiß,** Dr **Karl, Die Erziehungslehre der drei Kappadozier.** Ein Beitrag zur Patristischen Pädagogik. gr. 8° (XII u. 242 S.) *M* 4.80

ulatube
495

THE INSTITUTE OF MEDIAEVAL STUDIES
10 ELMSLEY PLACE
TORONTO 5, CANADA.

495